Serie: CUADERNOS DE EDUCACIÓN



Evaluación educativa: Enfoques para un debate abierto

Luis Sime Poma



Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2005
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - CISE

Evaluación educativa:
Enfoques para un debate abierto

Serie: Cuadernos de Educación

Evaluación educativa: Enfoques para un debate abierto

Cuaderno n.° 6

Luis Sime Poma

Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2005
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - CISE

Serie: Cuadernos de Educación

Evaluación Educativa: Enfoques para un debate abierto

Primera edición, mayo de 2005
Tiraje, 500 ejemplares

© Luis Sime Poma, 2005

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2005
Plaza Francia 1164, Lima 1, Perú
Teléfonos: (51 1) 330-7410, 330-7411
Fax: (51 1) 330-7405
Correo electrónico: feditor@pucp.edu.pe
Dirección URL: www.pucp.edu.pe/publicaciones/fondo_ed/

Diagramación de interiores: Edgard Thays

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

ISBN 9972-42-701-3
Hecho el depósito legal 2005-2439 en la Biblioteca Nacional del Perú

Impreso en el Perú – Printed in Peru

Índice

Introducción

Las siguientes páginas están dedicadas a compartir diversas aproximaciones sobre una de las dimensiones más complejas y desafiantes de la experiencia educativa: la evaluación. Con ese fin, hemos reunido diferentes artículos, que se han visto enriquecidos y precisados, a lo largo del tiempo, por nuestra experiencia en la docencia universitaria y la capacitación de docentes escolares. Este libro intenta inspirar una tendencia autorreflexiva en aquellos que desarrollan una práctica evaluativa frecuente, aunque no propone alternativas ni instrumentos específicos para evaluar una determinada área o asignatura. Algunos de los artículos que lo componen ya han sido publicados y se presentan aquí corregidos o en su versión original. Todos ellos tienen un objeto de reflexión común, aunque no han sido concebidos como un texto orgánico en su elaboración inicial. Por ello, guardan cierta autonomía y su ordenamiento es arbitrario.

El primer capítulo («Metaevaluación: ir más allá de la evaluación para volver sobre ella») es una versión mejorada de un artículo publicado en 1998, en la revista *Educación,* de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Constituye una primera síntesis de un camino de intuiciones iniciado años atrás sobre el tema de la evaluación. Durante los años en que surgieron, se sobreponían a nuestra mirada sobre temas específicos de evaluación cuestiones que iban más allá, como las socioculturales y pluridisciplinarias, y que nos dejaban insatisfechos con el concepto tradicional de metaevaluación.

El segundo capítulo («Discurso críticos sobre la evaluación escolar») es un artículo inédito. Se ubica en la perspectiva de propuestas distintas a la llamada evaluación tradicional. Desde las ideas de Giroux, Moragues y English e Hill, se aprecia el papel que tienen los discursos contestatarios para ofrecernos vías de construcción de sentido y orientaciones alternativas para la acción innovadora en el campo evaluativo. Se trata, por cierto, de tendencias controvertidas.

El tercer capítulo («La evaluación: una mirada desde Foucault, Perrenoud y Bourdieu») también es un artículo inédito. Su objetivo es legitimar la necesidad de ahondar nuestra visión pluridisciplinar de la evaluación. Con ese fin, resume ciertas ideas centrales de tres autores vinculados a las ciencias sociales. Desde ellas se pueden ensayar algunas preguntas sobre los sujetos que se constituyen en las experiencias de evaluación.

El cuarto capítulo («La evaluación desde la perspectiva de los estudios cualitativos») es un trabajo también publicado en la revista *Educación* de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en el año 2002. Su pretensión es recuperar algunas imágenes sobre la evaluación escolar procedentes de varios estudios cualitativos. En él, se intenta valorar los alcances de un campo de investigación que debe aportarnos cada vez más en la descripción naturalista y en las interpretaciones cualitativas acerca de cómo está presente la evaluación en la vida cotidiana de las aulas. Recuperar esa cotidianidad es, sin duda, una necesidad para la reflexión sistemática sobre las prácticas evaluativas.

El último capítulo («La evaluación nuestra de cada día») es una revisión de un trabajo publicado en la revista *Palabra de Maestro* de la Derrama Magisterial en 1999 y luego publicado en la revista *Educación* de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en el año 2001. En él se ha abordado, a partir de las reflexiones de Antonio Encinas, un educador peruano, la importancia de la evaluación como un tipo de interacción que se construye en los procesos educativos y es irreductible a su puro aspecto instrumental.

Todos estos trabajos, como lo sugiere el título de esta obra, buscan servir de estímulo para el ejercicio de una actividad que siempre debe ser valorada: hacer un espacio, entre las tareas prácticas y urgentes de todos los días, al debate sobre la evaluación, ojalá sin darlo todo por sentado.

Lima, enero de 2005

1. METAEVALUACIÓN: IR MÁS ALLÁ DE LA EVALUACIÓN PARA VOLVER SOBRE ELLA

Este trabajo pretende compartir un proyecto de resignificación de un concepto todavía por construir: la metaevaluación. Creemos que es posible ampliar su significación para así trabajar sobre un campo de conocimiento más complejo y desafiante, capaz de enriquecer las concepciones y prácticas evaluativas.

La reflexión aquí presentada es parte del intento de reconstrucción teórica del sentido de la metaevaluación que iniciáramos en un trabajo anterior (Sime 1995). En esa dirección, se retomará, en un primer momento, la significación más hegemónica dada a este concepto. Después, se trabajará sobre la noción de metateoría de Kemmis, que ofrece ciertas claves de reintrerpretación para ensayar una definición alternativa de metaevaluación. Finalmente, se precisará las significaciones más sustantivas de la definición que proponemos.

Consideramos este proyecto como una tarea polémica y preliminar para el abordaje de uno de los temas menos sistematizados de la reflexión educativa.

1.1. Las huellas de Scriven y la significación hegemónica

A Scriven, un académico de origen australiano, le debemos el aporte fundacional del concepto de metaevaluación. Su primera formulación es de 1968, cuando este autor publica un artículo para contestar a la pregunta de cómo se evaluaban los instrumentos de evaluación. La premisa de su reflexión se resume en la siguiente idea: si la evaluación se aplica a todos los esfuerzos humanos, también debe aplicarse a ella misma. Por lo tanto, los evaluadores deben buscar que sus propuestas evaluativas o evaluaciones estén sujetas a una evaluación competente.

Según el planteamiento de este autor, la evaluación debe ser evaluada preferentemente antes de su realización o de la difusión final del informe. Con ese fin, el evaluador debe aplicarle una lista de control de indicadores antes de someterla a la evaluación externa. En cuanto a los resultados de la metaevaluación, estos deben

ser utilizados con carácter formativo, pero pueden, a su vez, incorporarse en el informe al cliente y otras audiencias.

Las posteriores definiciones de metaevaluación han seguido la huella dejada por Scriven. Para Rotger, «[...] la metaevaluación puede considerarse como un medio eficaz para verificar y asegurar la calidad de las evaluaciones» (1990: 45). Afirma, además, que este instrumento pone en tela de juicio el mismo sistema de evaluación, ya que inquiere datos sobre su planificación, desarrollo, procedimientos, valoraciones y toma de decisiones.

Rotger (1990: 46) retoma las normas de control que el Joint Comitte elaboró para garantizar una correcta evaluación de los sistemas:

El objetivo de la metaevaluación consiste en:

- Verificar si el sistema de evaluación previsto es el más indicado dadas las características del objeto.
- Comprobar el rigor, la fiabilidad y la validez de los instrumentos y técnicas manejados.
- Velar para asegurar una buena aplicación de las estrategias evaluadoras.
- Garantizar un buen uso de las informaciones recibidas y el rigor de los juicios de valor emitidos.

En una concepción similar, que abarca tanto la revisión del conjunto del sistema de evaluación como la verificación de los resultados de sus instrumentos específicos, De Landsheere define la evaluación del siguiente modo:

> Evaluación de una evaluación. Consiste, o bien en un estudio crítico general de toda una evaluación (crítica del plan experimental, de los instrumentos utilizados, etc.) o bien, más simplemente en un nuevo análisis de los datos, y destinado a verificar la exactitud de las operaciones y la buena legitimidad de las conclusiones. (1985: 153)

En la *International Encyclopedia of Educational Evaluation* (1990) encontramos un artículo dedicado especialmente a la metaevaluación, en el que se reiteran las definiciones anteriores. Straw y Cook manifiestan que la metaevaluación permite asumir que la realización de una sola evaluación y los informes evaluativos no deben ser considerados como definitivos, en la medida en que pueden existir posteriores opiniones críticas tanto sobre su calidad técnica como sobre sus conclusiones.

Es indudable que la visión de Scriven representa un paso muy importante en la legitimación de una reflexión crítica de la evaluación. Sin embargo, este aporte y los posteriores solo se limitan a mejorar la calidad de los datos y conclusiones producidos por los instrumentos de evaluación y del sistema de evaluación involucrado.

Nuestro enfoque, en cambio, sugiere que esta reflexión debe ampliarse desde otras claves de interpretación.

1.2. El aliento de Kemmis y el camino hacia una reconceptualización

Un impulso decisivo en este camino de ampliación semántica del concepto de metaevaluación ha venido de otro australiano, Stephen Kemmis. Este autor sostiene que la reflexión curricular debe asumir una metateoría que permita elaborar una teoría acerca de la naturaleza de las teorías del currículo:

> [...] las teorías del *curriculum* son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el que encierra ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad. (1986: 43)

Desde esta perspectiva, la metateoría nos remite a una conciencia más amplia y compleja de currículo, «como una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal», es decir, «que ha de estudiarse en relación con las condiciones históricas y sociales en las que se producen sus diversas realizaciones concretas, prestando especial atención a la ordenación particular de sus discursos» (Kemmis 1986: 44).

Sin embargo, la apuesta de Kemmis no se limita a elaborar metateorías para la comprensión de las teorías educativas. Para él existen teorías educacionales cuya metateoría (su forma de elaboración conceptual) contribuye a intereses emancipatorios. Se trata de las llamadas teorías críticas: «Las teorías críticas sobre el *curriculum* se configuran en torno a una perspectiva metateórica diferente de las anteriores formas de hacer teoría sobre el *curriculum* [...]» (Kemmis 1986: 85). En otro momento afirma:

> El enfoque crítico de la teoría del *curriculum* trata de construir la teoría del mismo colocándolo en un entramado social e histórico; su punto de vista teórico implica esta ubicación social e histórica, no sólo para interpretar el pasado, sino para moldear la futura acción curricular. (Kemmis 1986: 105)

Mientras que las teorías técnicas ven a los profesores como operarios de las técnicas curriculares ideadas por los planificadores, las teorías críticas los contemplan como miembros de «comunidades críticas», comprometidos con el análisis autorreflexivo de sus propias circunstancias y el cambio de las mismas en una perspectiva emancipadora. Este horizonte contribuye a la superación de las opresiones, de la irracionalidad y de la coerción en el trabajo y en la sociedad.

La autorreflexividad del educador, realizada no de forma aislada sino cooperativa, es un aspecto central en el planteamiento de Kemmis:

> La creación de la teoría crítica y cooperativa del *curriculum* va más allá de la interpretación de la naturaleza y de la historia de las formas particulares que adoptan el *curriculum* y las escuela en determinados tiempos y lugares; requiere, además, que los implicados se organicen cooperativamente en cuanto comunidad de investigadores críticos sobre el *curriculum*. (1986: 157)

Definitivamente, esta perspectiva metateórica implica, para el sujeto de este tipo de reflexión crítica, una aproximación contextualizada a las concepciones y prácticas educativas que se dan al interior de ciertas coordenadas socio-históricas e institucionales. Pero a su vez, estimula al sujeto a una aproximación pluridisciplinaria. Como lo afirma Kemmis, «Para comprender el *curriculum*, debemos llegar a convertirnos en historiadores, teóricos sociales, filósofos» (1986: 44). Y ello porque la reflexión metateórica es, por excelencia, una tarea de comprensión crítica que exige miradas plurales, incursiones diversas para revelar la complejidad histórica con que han sido construidas las concepciones y prácticas educativas.

1.3. Ensayando una definición alternativa

Scriven nos ha suministrado el eje articulador de nuestra propuesta conceptual (metaevaluación), pero la reflexión de Kemmis nos ha estimulado a insertarlo en las fronteras de la metateoría para resignificarlo. En este camino de reconceptualización, proponemos entender la metaevaluación como la autorreflexión crítica, contextualizada y pluridisciplinaria sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas para comprenderlas y mejorarlas.

En los siguientes acápites de este capítulo sustentaremos cada una de las significaciones esenciales que subyacen a esta propuesta conceptual.

1.3.1. La metaevaluación como una autorreflexión crítica y contextualizada

La autorreflexión crítica es una actividad problematizadora de la realidad que convierte en problemáticos y cuestionables aspectos que se asumen muchas veces como «naturales» por la fuerza de la rutina, la tradición y la ideología. Creemos que las rutas de la problematización llevan necesariamente a cuestionar nuestras propias formas de concebir y practicar la evaluación desde contextos cada vez más amplios.

La función crítica que quisiéramos atribuirle a la reflexión debe servirnos de apoyo para la comprensión y reconocimiento de aquellos supuestos que están estructurando nuestros discursos y prácticas evaluativas. Asimismo, la autorreflexión debe explicitar mejor aquellas intuiciones y componentes valiosos e implícitos de nuestras actividades de evaluación educativa, los que debemos potenciar y mantener. Croomer plantea que la

> [...] evaluación es un proceso social continuo, pero rara vez sus presupuestos son debatidos o los valores inherentes a esos presupuestos salen a la luz. Una tarea necesaria para el desarrollo de la teoría y la práctica en educación es hacer explícitos esos presupuestos; sólo a través de un examen racional pueden tomarse las mejores decisiones relativas a la evaluación en educación. (en Lacasa 1986: 261-262)

Siguiendo a Eisner (resumido por House 1997: 222) esta necesidad de criticidad debe dirigirse hacia el evaluador: «La cuestión de la validez nos lleva a preguntas más profundas de evaluación: ¿qué criterios emplea el evaluador?, ¿en qué valores se funda?, ¿cómo se justifican?».

Varios autores han llamado la atención sobre el déficit de una perspectiva contextual en la evaluación. Litwin sostiene que

> [...] en situaciones y casos muy singulares evaluamos las conductas convivenciales, las habilidades, las destrezas, los condicionamientos estructurales, históricos, de esos saberes y aprendizajes. El «marcaje social» del que hablan los cognoscitivistas franceses no parece tener presencia efectiva en los modernos instrumentos de evaluación a los que hoy hemos estado rindiendo pleitesía. (1994: 179)

Flórez (1994) también expresa una demanda similar cuando señala que, aun cuando el enfoque de sistemas prevé, como un paso importante de la evaluación institucional, la «evaluación del contexto» y la «evaluación del impacto social», dichos estudios terminan, en la práctica, en una formalidad enunciativa o en una simplificación esquemática que reduce la medición de algunas variables y prescinde de categorías como historicidad, significación cultural y situación socio-histórica particular. Frente a esta situación, el autor se plantea la siguiente pregunta: «¿Será imposible recontextualizar los estudios evaluativos desde un enfoque hermenéutico?».

Esta aproximación contextual al debate educativo es una manera de esforzarnos a incluir, en las teorizaciones, la experiencia social que nos envuelve. Como diría Nilo, «Los evaluadores latinoamericanos debemos explorar la realidad de nuestros países para enfrentar esa realidad a nosotros mismos y a las teorías evaluativas» (1981: 105).

Partir del contexto es un «saber situarse» (Brichaux 1999) en medio de la simultaneidad, complejidad e incertidumbre de diferentes tipos de procesos y experiencias humanas, y estar siempre abiertos a preguntarnos: qué significa hablar de evaluación en un determinado país, región, distrito o escuela y, asimismo, qué tipo de

evaluación queremos desarrollar para la educación de este país, región, distrito o escuela. M. Díaz destaca esta mirada desde los contextos cuando señala:

> [...] es necesario subordinar los instrumentos de evaluación a la reflexión social, educativa. La relevancia de los contextos socioculturales que subyacen a los procesos de aprendizaje, el qué y el cómo se aprende en ciertos contextos —normas, reglas y procedimientos subyacentes, formales e informales— tienen una importancia grande en los procesos escolares. Este hecho es importante para una propuesta evaluativa ya que dicha propuesta debe convertirse en una especie de ciencia de contexto, que indaga sobre éstos para la formulación posterior de sus propuestas. (1996: 178)

Al explorar la realidad de nuestras sociedades, lamentablemente comprobamos la distorsión de funciones institucionales. En otras palabras, lógicas contrapuestas se intercalan en algunas instituciones, en ciertos momentos. La incoherencia se manifiesta cuando determinadas funciones esenciales, por las cuales tiene razón de existir una institución, se contradicen por lógicas adversas producidas en su interior. Una de estas funciones es la *función evaluadora*.

La práctica de esa función es acechada por otras racionalidades diferentes de las originalmente concebidas. Esta alteración arbitraria de las funciones podemos vincularla con la presencia de tres poderosos distorsionadores: corrupción, discriminación y mediocridad.

Cuando un policía «arregla» una infracción con dinero o cuando un juez acepta el soborno, ambos están sacrificando, entre otras cosas, la función evaluadora de su institución. En lugar de hacer una evaluación basada en las normas legales, se están utilizando falsos criterios de evaluación.

Igualmente, en el campo educativo, se dan casos de docentes que, a cambio de dinero u otros «trueques», también deforman su función evaluadora. El docente permite la irrupción de otra lógica para aprobar al alumno. Ya no serán el nivel de rendimiento y esfuerzo del alumno lo que considerará el docente como criterios sino otros muy diferentes, que serán aprovechados ilícitamente.

El segundo deformador de la tarea evaluativa de las instituciones es la discriminación. Se trata aquí de una discriminación múltiple, generada por razones sociales, raciales, relativas al género, ideológicas, religiosas e inclusive físicas. El concepto de currículo oculto (Torres 1991, Giroux 1995) permite dar cuenta del hecho de que, paralelamente al currículo oficial, se construyen otros saberes y actitudes, entre los que figuran aquellos que, implícita y subrepticiamente, reproducen distintas formas de discriminación.

Ciertas investigaciones han mostrado la presencia, entre los docentes, de una visión fatalista respecto a los alumnos de sectores populares (Assaél y Neumann

1991). De este modo, las condiciones de carencia se convierten en el pretexto decisivo para explicar y justificar un fracaso anticipado. Esta visión impide reconocer otros factores concurrentes e internos a la escuela, como los métodos de enseñanza, la interacción profesor-alumno, el sistema de evaluación, etcétera.

La discriminación por motivos de género también influye y altera la función evaluadora de las instituciones. Todavía persiste una subvaloración de la mujer en determinados campos educativos y laborales. Parte del movimiento de reivindicación de los derechos de la mujer constituye una respuesta frente a los criterios discriminatorios con que operan ciertas instituciones.

La mediocridad e ineficacia constituyen el tercer elemento deformador de las prácticas evaluativas institucionales. En el caso escolar, la manera excesivamente burocrática en que se realizan las evaluaciones lleva a no mejorarlas y a no preguntarse si realmente están evaluando lo que deben evaluar y si no existen formas alternativas que aprovechen mejor el tiempo y los recursos.

Hay escuelas en las que se aplican exámenes iguales año tras año: las mismas preguntas para alumnos diferentes. En ellas, también existe una forma improductiva de trabajar, debido a la falta de una institucionalidad que facilite a los profesores validar sus pruebas y sistematizar sus alcances y límites. La falta de un real trabajo en equipo lleva, algunas veces, a que cada profesor se sienta el único «dueño» de sus instrumentos de evaluación, sin que el resto pueda aprender de su experiencia de aplicación. Cuando un profesor nuevo ingresa, no siempre lo recibe un acumulado en materia de evaluación; a veces siente que parte de cero.

Sin generalizar, podemos decir que la función evaluadora de las instituciones esconde lógicas que distorsionan la transparencia y normatividad de las evaluaciones.[1] La metaevaluación nos debe ayudar, a través de un esfuerzo de reflexión contextualizada, a visualizar dichas lógicas y a buscar formas más honestas, justas y eficientes de evaluación, que ayuden a impedir su distorsión en las manos sucias de la corrupción, los ojos excluyentes de la discriminación y los pies de plomo de la ineficiencia.

---

[1] Por otro lado, se deben advertir los impactos que tiene la evaluación en contextos como la familia. Una investigación de Federico Dejo, auspiciada por Radda Barnenn (*El Comercio*, 5 de octubre de 1996), confirma una lamentable práctica: los padres castigan a sus hijos cuando estos traen malas notas. De hecho, el fracaso escolar es el segundo pretexto de maltrato infantil, al menos en el caso peruano y según la investigación referida. «El mito de la nota creemos que constituye uno de los pretextos en la escuela y en la familia para el maltrato infantil tanto como castigo físico como psicológico» (Ramírez y otros 1997: 84).

1.3.2. La metaevaluación como una autorreflexión crítica, contextualizada y pluridisciplinaria

La metaevaluación supone la posibilidad de ir más allá de la evaluación para recoger los aportes que desde diferentes disciplinas son capaces de problematizarla. Ello ayudará a afianzar una conciencia más aguda de los elementos invisibles y contradictorios que contienen los discursos y prácticas evaluativas de nuestras instituciones. El valor cada vez más significativo del diálogo con diferentes saberes ha sido subrayado por Drucker (1993) en su visión prospectiva de la sociedad. Según este autor, lo que definirá a la persona instruida en la nueva sociedad del saber, más centrada en el conocimiento, será «la capacidad de *comprender* los saberes» que provienen de fuentes pluridisciplinarias y de otras fuentes.

En esa perspectiva, pueden identificarse algunas posturas como la de Sthenhouse (1984), quien, haciendo suyo el planteamiento de Hastings, afirma que disciplinas como la Antropología, la Historia, la Economía y la Sociología han de contribuir mucho a comprender la evaluación educativa.

En un sentido similar, autores como A. Díaz proponen ciertos énfasis en el acercamiento a la evaluación:

> En esta perspectiva lo que se pretende destacar es la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento, desde las perspectivas de las ciencias sociales y humanas. (1993b: 23)

Uno de los esfuerzos más representativos de un estilo rico y amplio de reflexión pluridisciplinaria sobre un aspecto de la evaluación es el compilado por A. Díaz (1993) en su *El examen: textos para su historia y debate*. El primer capítulo de esta obra recoge acercamientos de diversos autores sobre la génesis y evolución histórica del examen, entre los cuales se rescatan los de Foucault y Durkheim. El segundo capítulo agrupa a otros autores para el debate sobre el examen desde diversas disciplinas: sociología, psicología, economía y filosofía. El tercer capítulo está dedicado a un debate en relación con el examen desde la pedagogía.

A. Díaz exige, para la formación actual de especialistas en evaluación, una preparación que vaya más allá del dominio de determinados instrumentos estadísticos y permita el acceso a una verdadera cultura pedagógica, abierta al diálogo entre saberes. Como bien lo afirma este autor, «[...] en la historia de la escuela y el examen existen múltiples abordajes críticos a esta cuestión. Estos abordajes se han efectuado desde muy diversas disciplinas, pero en general son desconocidas» (A. Díaz 1993: 8).

Una vertiente singularmente importante es la que proviene de la ética. Santos lo explicita de la siguiente manera:

> La metaevaluación no es un proceso exclusivamente técnico. Como la misma evaluación, tiene una dimensión sustancialmente ética. Por eso, la metaevaluación no se centra exclusivamente en la búsqueda de criterios de carácter metodológico o algorítmico, sino que se ha de centrar en su vertiente moral. (2000:20)

Los enfoques desde la comunicación, la psicología, la lingüística aplicada, el análisis del discurso y la ética, así como los que provienen de la creciente investigación etnográfica, resultan verdaderos insumos para la perspectiva metaevaluativa que estamos proponiendo.

1.3.3. La metaevaluación como la autorreflexión crítica, contextualizada y pluridisciplinaria sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas

La metaevaluación como ejercicio crítico debe permitir la construcción de espacios y lenguajes que permitan grados de conciencia cada vez mayor sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas. Este es el reto que rescatamos de Ferrer (1994), cuando demanda que debemos «explicitar al máximo los intereses, creencias, experiencias previas, prejuicios sobre la evaluación». A su vez, M. Díaz puntualiza una tríada sustancial para nuestra definición: «Toda teoría de la evaluación debiera proveerse de una perspectiva sobre los contextos, discursos y prácticas que evalúa» (1996: 178).

Uno de los aspectos en el que la metaevaluación puede ayudarnos a explicitar y problematizar creencias e intereses es la sobrecargada influencia de la medición y sus instrumentos en los discursos y prácticas evaluativas. Según Montes, «[...] la evaluación, vista como una actitud reflexiva y permanente acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, significa que el maestro debe de estar en condiciones de emitir juicios de valor sin la necesidad de aplicar instrumentos constantemente» (1998: 7), concepción que refuerza, más bien, un tipo de evaluación formativa.

Son diversos los autores que han cuestionado esta hegemonía. Para A. Díaz (1993a), la teoría de la medición es asumida como referente único y sostén del discurso evaluativo. Este hecho hace necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de suerte que las alternativas que se ofrezcan no se reduzcan al estudio y al análisis de los instrumentos de evaluación. Esta tendencia de sustentar la evaluación desde las teorías de la medición ha cumplido la función de legitimarla como una actividad científica y técnica, basada en una pretendida neutralidad y objetividad.

Sobre la aparente precisión y objetividad de las pruebas, el trabajo de Gil (2003) ha mostrado notables diferencias entre las puntuaciones dadas por distintos profesores a

un mismo ejercicio de Física o Matemáticas e, incluso, por el mismo profesor a un mismo ejercicio en momentos distintos (por ejemplo, tras un intervalo de tres meses). Por otro lado, algunos autores han verificado la enorme importancia que tiene la influencia de las expectativas del profesor en las calificaciones. Según Spears (citado por Gil 2003), un mismo ejercicio es valorado sistemáticamente más bajo cuando es atribuido a una alumna en lugar de a un alumno o se da el llamado «efecto pigmalión», que se expresa en valoraciones netamente más altas a los ejercicios atribuidos a los alumnos «brillantes».

Estos resultados cuestionan, en la perspectiva de Gil, la supuesta precisión y objetividad de la evaluación en un doble sentido: por una parte, muestran hasta qué punto las valoraciones están sometidas a amplísimos márgenes de incertidumbre; y, por otra, muestran que la evaluación constituye un instrumento que afecta muy decisivamente a aquello que pretende medir. Los profesores —argumenta el autor— no solo se equivocan al calificar (dando, por ejemplo, puntuaciones más bajas en materias como Física a ejercicios que se creen hechos por chicas), sino que contribuyen a que, con sus prejuicios —los prejuicios, en definitiva, de toda la sociedad—, sus expectativas se conviertan en realidad: las chicas acaban con logros inferiores y actitudes más negativas hacia el aprendizaje de la Física que los chicos; y los alumnos considerados mediocres terminan efectivamente siéndolo. La evaluación resulta ser, más que la medida objetiva y precisa de unos logros, la expresión de unas expectativas en gran medida subjetivas.

Por su parte, Carreño advierte sobre la influencia de este enfoque centrado excesivamente en la medición, que hace que evaluar, para la mayoría de los docentes, se reduzca a hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar calificaciones, cuando, en todo caso, lo que están haciendo es medir el aprovechamiento escolar. El mencionado autor advierte que «[...] la calificación así derivada, aun cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja y nos deja totalmente ignorantes de qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe y, lo que es más importante, gracias a qué sabe lo que sabe» (1987: 28). De allí que, en su opinión,

> [...] medir, cuantificar aciertos y errores y adjudicar calificaciones son, entonces, únicamente pasos previos a la verdadera evaluación, aunque, para redondear el concepto, debemos reconocer que ni siquiera son su antecedente indispensable, ya que las interpretaciones y juicios sobre el aprendizaje pueden surgir de apreciaciones no cuantificadas, como las que se desprenden de la observación sistemática de los aspectos cualitativos del comportamiento humano. (Carreño 1987: 28)

Más adelante, en un escenario más amplio de pugnas entre corrientes de evaluación y como fruto de una reacción ante la evaluación centrada en la medición de los objetivos, surgió la llamada «evaluación iluminativa», de corte socio-antropológico como la desarrollada por MacDonald y Parlett. Estos autores argumentaban, en un texto citado

por Lawton (1987), que los métodos tradicionales de evaluación han prestado muy poca atención al proceso educativo global en un medio particular y demasiada atención a los cambios de comportamiento que son susceptibles de medida.

Nuestro interés es justificar un enfoque de la evaluación educativa desde una dimensión más sustantiva y complementaria a las anteriores: *la interacción comunicativa*.[2] Esta perspectiva nos permite valorar la acción recíproca que establecen dos o más personas en situaciones concretas, en las que utilizan diversos recursos —verbales, gestuales o escritos— para la creación de códigos comunicacionales. Este enfoque interactivo nos ayuda a entender las relaciones humanas en un sentido dinámico, dialéctico y como parte de la convivencia humana que se desarrolla en los contextos educativos. Como bien lo afirma Marengo y Sverdlick, «[...] la educación efectivamente, es un proceso complejo de intercambios comunicativos cargado de opciones de valor» (1996: 93). Ambos polos de la comunicación están mentalmente activos, construyendo significados, aunque uno aparezca externamente más activo que el otro. Desde esta perspectiva, no existe ni una pasividad absoluta ni una unidireccionalidad en las relaciones entre personas, aun en las relaciones asimétricas. Esta concepción también supone asumir la posibilidad de interacciones imprevisibles y emergentes.

Creemos que la fuerte influencia de la medición limitó la posibilidad de hacernos cargo de las interacciones comunicativas que transcurren durante la evaluación. El costo de esa mirada estrecha ha sido muy alto y lo hemos pagado caro. Desde luego, no se trata ahora de olvidarnos de la importancia de las mediciones y de la necesidad de las calificaciones. La propuesta es revalorarlas en un contexto más amplio, en el que adquieran otros perfiles, comprendiendo, como lo afirma M. Díaz que

> [...] las formas de evaluación tienen una relación directa con la estructura de control y las formas de comunicación. De esta manera, los cambios en las formas de evaluación requieren cambios en las formas de comunicación (contextos de interacción) y en las modalidades de control. (1996: 178)

Esta visión integradora no es nueva en el campo de la reflexión sistemática sobre la evaluación. Un sector de estudiosos nos ha transmitido una distinción entre los saberes desprendidos de ella. Así, Delgado (1995), rescatando a otros autores principalmente europeos, nos recuerda la función de la denominada docimología —cuyo nombre se deriva del griego *dokimé* ('prueba') y fue acuñado por el francés Pieron en 1928— como ciencia cuyo objeto es el estudio sistemático de las pruebas, incluyendo los sistemas de calificación y el comportamiento de examinadores y examinados. Dice el autor que, en sus inicios, la docimología se limitaba a estudiar los problemas de

[2] Las contribuciones de las corrientes interaccionistas en el campo de las ciencias sociales son importantes en la construcción de este concepto. Véase Brumlik y Holtappels (1992).

confiabilidad y validez de los exámenes; luego, ha tratado de mejorar los diseños de las pruebas y los medios para garantizar la justicia en el proceso de evaluación.

Esta disciplina se ha desarrollado en dos ramas. La primera es la docimástica, dirigida al estudio del diseño y aplicación de pruebas o exámenes; y la segunda, la doxología, dedicada al estudio de los aspectos comportamentales implícitos en la interacción entre los evaluadores y evaluados.

Esta evolución de la docimología la podemos confirmar en la síntesis de De Natale (1990), cuando afirma que, luego del surgimiento de este concepto, se han añadido estudios docimológicos que denuncian la subjetividad de los procedimientos evaluadores de los exámenes, que varían no solo de un alumno a otro sino, también, en un mismo alumno en momentos diferentes en relación con las sugestiones de tipo emotivo, de la particular situación experiencial y de los modelos culturales y educativos específicos de cada docente. Según este autor,

> [...] el problema afrontado antes en términos puramente técnicos, es decir, orientados a diseñar instrumentos seguros y constantes para un control «científico» del rendimiento, se ha desarrollado en términos cada vez más amplios, hasta llegar a implicar la entera organización didáctica-metodológica y la misma finalidad educativa de la escuela. (De Natale 1990: 935)

De Natale (1990: 935) concluye con la afirmación de que

> [...] la docimología en estos últimos años ha dejado de ser un discurso específico que dependía predominantemente de la psicotécnica, para convertirse en un sector de la investigación metodológica; esto le confiere un espacio muy diverso en la reflexión y en el análisis pedagógico.

Otros autores reiteran la importancia de una mirada no reduccionista de la evaluación. Basili y García refuerzan, también, la valoración de la dimensión comunicativa de la evaluación. Ellos afirman que

> [...] el estilo comunicacional-relacional (este factor, que afecta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje) incide particularmente sobre los momentos de la evaluación: el afecto y amabilidad del estilo relacional entre evaluadores y alumnos pueden estimular o inhibir los procesos mentales que arribarán a la expresión de los conocimientos [...]. (Basili y García 1995: 9)

Cada vez más se perciben esfuerzos por renovar las definiciones de evaluación y cuyo énfasis está puesto en la dimensión comunicacional de esta. Para Santos, la evaluación es «un proceso de diálogo, comprensión y mejora», cuyo juicio de valor se basa y nutre del diálogo y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada». Según este autor,

> [...] los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde actitudes abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar las condiciones (tiempo,

espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos requisitos éticos que garanticen el respeto a las personas, los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación. (Santos 1993: 37)

En realidad, este esfuerzo por recontextualizar y valorar la dimensión interactiva y comunicacional de la evaluación es parte de un proyecto teórico mayor sobre el entendimiento más dinámico e integral del fenómeno educativo.[3]

Nuestro propósito de distinguir entre instrumentos e interacciones no es un intento de sacrificar los unos por las otras. Similar intento de buscar una reflexión integradora es el que alienta Barbier cuando señala la necesidad de considerar los hechos de la evaluación

> [...] como prácticas que no se reducen ni a su aspecto puramente técnico ni a su aspecto puramente social, sino que representan en algún grado un proceso de transformación que lleva a un producto determinado y que implica a agentes sociales concretos que mantiene entre sí relaciones específicas. (1993: 15)

1.3.4. La metaevaluación como la autorreflexión crítica, contextualizada y pluridisciplinaria sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas para comprenderlas y mejorarlas

La autorreflexión que podemos hacer de nuestros propios discursos y prácticas evaluativas —desde una confrontación con los condicionamientos del contexto institucional y social, y sobre la base de los aportes de diversas disciplinas— nos ofrece un bagaje crítico que requiere ahora inspirar e iluminar cambios cualitativos. Es el momento de volver sobre la evaluación para mejorarla y de hacerlo sobre la base de la capacidad de comprender lo que estamos pensando y haciendo.

Santos advierte que en los procesos institucionales «[...] no se hace meta-evaluación [...]» y que la evaluación «[...] en cualquiera de sus vertientes puede encerrar numerosas trampas, numerosos riesgos, numerosas deficiencias. Por eso se hace imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación» (1993: 31). Pero la vuelta hacia las prácticas y discursos debe ir no

[3] Este proyecto es alimentado por los aportes que hiciera hace aproximadamente treinta años Jackson: «Cuando intenta mantener el debate en grupo, introducir una nueva unidad didáctica, demostrar una destreza, vigilar la tarea de una comisión o supervisar un examen, el profesor se halla profundamente inmerso en la red social del aula» (1994: 192). Jackson utiliza otra expresión para significar esa red social del aula: «el entorno interactivo». Un horizonte sustantivo que ha contribuido a una mayor conciencia de la función que juega la interacción social en el aula son los trabajos de Vygotski y los inspirados en él.

solo dirigida hacia los mecanismos sino hacia objetivos concretos como mejorar, por ejemplo,

- la elaboración de criterios de evaluación;
- los instrumentos de evaluación;
- las interacciones comunicativas que establecen profesor y alumno en situaciones evaluativas;
- las interacciones comunicativas del profesor con los padres de familia en torno a las evaluaciones de sus hijos;
- los sistemas de calificación y el lenguaje que allí se utiliza; y
- nuestros propios discursos sobre la evaluación.

La incorporación de dichos cambios exige estrategias que permitan su inserción al interior de los procesos educativos y que puedan validarse y sistematizarse como una experiencia de investigación-acción. La concepción de metaevaluación que aquí se postula coincide plenamente con el nuevo paradigma del desarrollo profesional docente, un modelo teórico que se basa en el potencial de reflexividad del profesor y que lo motiva a asumir su experiencia profesional como una experiencia hecha conciencia comprensiva a través de momentos de reconstrucción de lo vivido y de anticipación imaginativa de acciones más lúcidas.

Creemos que la fuerza de la metaevaluación radica en su capacidad de estimular la incorporación prudente de cambios en los discursos y las prácticas evaluativas, cautela que requiere, cada vez más, de un trabajo cooperativo entre docentes para encontrar vías que los ayuden a madurar como profesionales siempre en búsqueda de algo mejor.

2. DISCURSOS CRÍTICOS SOBRE LA EVALUACIÓN ESCOLAR

Los trabajos que resumiremos en este capítulo comparten una visión muy crítica de la evaluación escolar tradicional, caracterizada por examinar solo algunos aspectos, principalmente de aprendizaje memorístico, y sobre la base de una calificación estandarizada, en la que el docente utiliza su posición de poder para tener todo el control de la interacción profesor-alumno.

Los autores cuyas ideas se expondrán aquí han elaborado, desde referentes teóricos y prácticos distintos, lo que llamamos discursos críticos sobre la evaluación y han planteado algunas propuestas. A pesar de su posición crítica, logran ubicarse dentro de las coordenadas de la escuela contemporánea y articular un conjunto de ideas para construir sentidos alternativos de la evaluación.

En un periodo en el que una racionalidad más instrumentalista recorre los lenguajes educativos, consideramos valiosos aquellos discursos que, desde perspectivas distintas de las tradicionales, pueden ayudar a repensar lo que los docentes hacen tantas veces durante los procesos pedagógicos: evaluar a otros seres humanos semejantes y diferentes de ellos.

2.1. Giroux y la calificación dialogada

La contribución que brinda Giroux al campo de la evaluación debe contextualizarse, en primer lugar, en el interior de su propuesta crítica hacia las teorías educativas que legitiman la educación tradicional y que, en su opinión, no ayudan a la creación de un «lenguaje de las posibilidades».

Según su planteamiento, una teoría educativa debe evaluarse por su potencial para liberar formas de crítica y para establecer la base sobre la que se asienten nuevas formas de relaciones sociales.

Estas deben ayudar a superar la dominación y a renovar la democracia en la sociedad. En ese sentido, toda teoría educativa debe combinar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad.

En sus diferentes trabajos ha desplegado una intensa crítica tanto a los enfoques tradicionales de la educación como a aquellos basados en la reproducción social.

En relación con los primeros, expresa una opinión desfavorable de las tendencias liberales que legitiman el papel de la escuela como una institución democrática por el solo hecho de haber permitido el acceso de más sectores y, sin embargo, no alientan una reflexión sobre el carácter reproductor de la dominación, es decir, no cuestionan ni problematizan el papel de la escuela en la sociedad.

En relación con los segundos, la discrepancia gira en torno a la reducción que supone su concepción de la escuela como un lugar en el que únicamente se reproduce la ideología dominante. El costo de ello ha sido ignorar que en la escuela también se producen luchas y resistencias a la dominación. En este sentido, estos enfoques no han ayudado a mostrar la naturaleza contradictoria de esta y, además, han generado un discurso poco movilizador de la creatividad de los maestros y alumnos para transformarla. Según Giroux, los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son absolutos y siempre están enfrentados con elementos de oposición parcialmente percibidos.

Al pretender ir más allá de las teorías de la reproducción, Giroux colabora con la construcción de una visión dialéctica, que supere la visión pasiva de los sujetos frente a la dominación, perspectiva que ha llevado a asumir la dominación como un proceso estático, concluido y unidimensional. Por el contrario, un enfoque dinámico implica reconocer momentos diferentes en la experiencia humana: «momentos represivos», influidos por la dominación; y «momentos emancipatorios», que contienen intereses liberadores.

Asimismo, esta concepción plantea asumir el currículo de manera menos simplista y entenderlo, más bien, «como un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de las relaciones de dominación sino que contiene intereses que hablan de posibilidades emancipatorias» (Giroux 1995: 132).

En esta profundización, el autor encuentra, en el concepto de resistencia, un eje articulador de su propuesta teórica. Para Giroux, este concepto permite distinguir diversos matices en la gama de comportamientos de oposición, solo algunos de los cuales constituyen la resistencia. En otras palabras, no todo comportamiento de oposición tiene una «significación radical», ni todo comportamiento de oposición es una respuesta clara a la dominación.

Específicamente, este concepto ayudará a descubrir el grado en que los actos de oposición expresan

> [...] una forma de rechazo que enfatiza, ya sea se implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de la dominación y sumisión. En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la

> dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. (Giroux 1995: 145-146)

Sin embargo, hay casos más ambiguos de resistencia, en los que se debe vincular el comportamiento analizado con una interpretación que proporcionen los mismos sujetos o profundizar en las condiciones históricas y sociales de las cuales provienen. De esta manera, se puede descubrir el interés propio de determinado caso. Más aún, ocurre que los individuos no pueden explicarse las razones de su comportamiento o su interpretación puede estar muy distorsionada. En estos casos, el interés que subyace a tal comportamiento puede esclarecerse si se toma en cuenta el contexto de las prácticas sociales y de los valores de los que surge el comportamiento. Estos referentes puede encontrarse en las condiciones históricas que impulsan el comportamiento, en los valores colectivos de un grupo homogéneo o en las prácticas que pertenecen a otros ámbitos sociales, como la familia, el lugar de trabajo o la iglesia.

En definitiva, todas las formas de comportamiento de oposición representan un punto central de interés para el análisis y deben ser revisadas para reconocer en qué medida representan una forma de resistencia que pone al descubierto sus intereses emancipatorios.

Giroux destaca la necesidad de considerar, para el análisis de la resistencia, las cuestiones relativas al sexo y la raza; así como de no solo centrarse en los actos públicos de comportamiento rebelde de los estudiantes, dado que existen modos de resistencia que son más silenciosos en el corto plazo, pero que tienen un potencial de mayor alcance en el largo plazo.

Sobre esto último, el autor reconoce que algunos estudiantes son capaces de ver lo que hay detrás de las mentiras y promesas de la ideología dominante de la escuela, pero deciden no traducir esta percepción a formas extremas de rebeldía. En algunos casos, la razón que respalda esta decisión puede ser una comprensión de que la rebeldía abierta pueda dar como resultado una falta de poder en el presente y en el futuro.

Otro aspecto que Giroux subraya es la importancia de que las teorías de la resistencia analicen cómo la alienación llega hasta la estructura misma de la personalidad: «Lo que se necesita es una noción de alienación que señale la forma en que la falta de libertad se reproduce a sí misma en la psique de los seres humanos» (1995: 143).

En el campo específicamente evaluativo, y en un trabajo escrito con Anthony Penna, Giroux cuestiona los métodos centrados en la autoridad y las calificaciones:

> En el aula tradicional, las relaciones sociales se basan en relaciones de poder inextricablemente ligadas a la asignación y distribución de calificaciones por parte del profesor. En muchos casos, las calificaciones se convierten en los instrumentos disciplinarios a que acude en última instancia el profesor para imponer a los estudiantes los valores, pautas de conducta y opiniones que son de su agrado. (Giroux y Penna 1990: 82)

Por el contrario, este pedagogo norteamericano propone, para superar esa práctica que él considera perniciosa, la calificación dialogada: «[...] ella misma implica un diálogo entre estudiantes y profesores sobre los criterios, la función y las consecuencias del sistema evaluativo». En ese sentido, la calificación dialogada «[...] pone en manos de los estudiantes cierto control sobre la asignación de las notas y al mismo tiempo atenúa la correspondencia tradicional entre calificaciones y autoridad» (Giroux y Penna 1990: 82).

Del mismo modo, Giroux sintoniza con tipos de evaluaciones que implican la interacción grupal como un medio para desarrollar la responsabilidad social y el sentido comunitario, pero en las que, además, los estudiantes, a través de la evaluación recíproca,

> [...] gozan de la oportunidad de iniciarse en el aprendizaje de la enseñanza. Al tener que evaluar el trabajo de los compañeros, actuar como líderes, participar en los debates y dirigirlos, los estudiantes aprenden que la enseñanza no se basa en enfoques pedagógicos intuitivos e imitativos. (Giroux y Penna 1990: 83)

Por otro lado, Giroux insiste en el carácter decisivo del papel del estudiante en el proceso evaluativo: «Si las relaciones sociales del aula han de ser compatibles con una pedagogía destinada a promover el pensamiento crítico, debe dejarse en manos de los estudiantes la responsabilidad de evaluar y corregir sus propios errores» (Giroux y Penna 1990: 118). Aquí se concretiza mejor la idea, proponiendo que cada uno de los estudiantes que integran el grupo puede evaluar y calificar los trabajos de los otros, y mantenerse en el grupo hasta que cada uno de sus miembros reciba una calificación aprobatoria.

Quisiéramos también problematizar sobre los alcances y límites de la calificación dialogada. En efecto, la posibilidad que abre dialogar sobre la evaluación con los alumnos marca un clima comunicacional diferente y genera condiciones para desmitificar la evaluación y aprender a compartir el poder y la responsabilidad. El adjetivar la evaluación en función al diálogo sugiere interesantes formas de legitimar la influencia de las interacciones comunicativas en las experiencias de evaluación.

Uno de los tópicos más complejos en las práctica evaluativas es, sin duda, el de los criterios de evaluación, aspecto que forma parte de los temas conversables según la cita de Giroux. Existe una tendencia demasiado fuerte entre los docentes a evaluar sin explicitar criterios de evaluación a los alumnos y, menos aún, conversar sobre ellos. La propuesta de Giroux podría llevarnos no solo a la necesaria explicitación que debiera hacer el docente de los criterios con los cuales evaluará sino, también, a la construcción dialogada con los alumnos de los propios criterios de evaluación.

La contribución teórica de Giroux nos propone un complejo contexto desde el cual evaluar la evaluación. Por un lado, nos hace preguntarnos por la medida en que las quejas y el malestar abierto o en voz baja que los estudiantes expresan

sobre las evaluaciones son acciones de oposición o, más precisamente, de resistencia; y también por las maneras en que los tipos de evaluación que se aplican son uno de los factores más provocadores de dichas acciones en la escuela y, en ese sentido, creadoras de círculos viciosos.

Asimismo, la perspectiva crítica de este autor llama la atención sobre los modos silenciosos de resistencia, hecho que nos lleva a preguntarnos por la importancia de espacios dialogantes en que esa resistencia pueda también expresarse constructivamente y permita conocer la opinión de los alumnos sobre las evaluaciones.

Sin embargo, el tipo de evaluación propuesto demanda una actitud de apertura del docente y de madurez en las relaciones entre profesores y alumnos. El mayor riesgo es que las conversaciones terminen por avalar una suerte de facilismo evaluativo, en la que, por ejemplo, se truequen evaluaciones fáciles por orden: si se toman evaluaciones fáciles, se mantendrá el orden y la amistad con los alumnos.

El lenguaje de la crítica y de las posibilidades que reclama Giroux para orientar la educación desde los intereses emancipatorios tiene, en la evaluación, un desafío muy grande, no solo para su cuestionamiento sino, también, para la generación de un lenguaje movilizador y creativo de la evaluación como instrumento educativo.

2.2. Moragues y la evaluación sin notas

Moragues (1996) nos entrega una reflexión propositiva basada en el planteamiento de una evaluación sin notas. Esta alternativa es parte de un proyecto educativo mayor que fundamenta doctrinalmente el quehacer educativo de una escuela privada en Lima.

Un eje vertebrador del currículo de dicho proyecto educativo es el aspecto actitudinal. Cuatro actitudes son destacadas especialmente: verdad, libertad, solidaridad y creatividad. De ellas, el proyecto asume, con un énfasis especial, la educación en y para la solidaridad. Ello se explica sobre la base de cinco supuestos. En primer lugar, este valor ha estado presente en las raíces ancestrales de la cultura peruana y, de alguna manera, pervive hoy. En segundo lugar, es necesario para superar los lazos de dependencia y opresión a que está sometido el país. En tercer lugar, se valora como una necesidad personal para una aproximación a la felicidad. En cuarto lugar, se fundamenta en la necesidad de enfrentar lo que se juzga como el peor de los males de estos tiempos: el individualismo (hoy avalado por una filosofía neoliberal). Finalmente, se asume como una anticipación histórica que hace prever un mundo cada vez más socializado y necesitado de solidaridad universal.

Sobre la evaluación escolar, el autor presenta cuatro argumentos de crítica a la evaluación centrada en el sistema de notas. En primer lugar, afirma que este sistema se ha convertido en el «principal motivador del aprendizaje, en su principal reforzador», y que, más que dinamizar el aprendizaje, frecuentemente consagra y fosiliza situaciones: «el buen alumno» se mantiene con buenas notas; el «mediocre» se conforma con pasar; y «el malo» asume su papel y se resigna, de tal manera que, según el autor, son pocos los cambios que se suscitan a partir de las notas.

Su segundo argumento proviene de una apreciación diferencial sobre el sujeto:

> [...] creemos que en Primaria, al menos, momento en que aún los chicos no tienen desarrollado cabalmente su autoconocimiento, una conciencia crítica, una independencia de juicio [...], el sistema de notas genera más problemas que beneficios. Esto no significa que estemos contra la evaluación y ni siquiera contra la evaluación cuantificada, pero dentro de parámetros y condiciones que creemos que en general no cumple el sistema de notas vigente, por inespecífico y por su carácter de sentencia final. (Moragues 1996: 234)

El tercero está dirigido a cuestionar los alcances de las notas para revelar aspectos sustanciales sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Por ello, mediante la aplicación práctica de las calificaciones, pocas veces se conoce qué es exactamente lo que se está evaluando, y ni los padres ni el alumno y, muchas veces, ni el profesor saben qué representa en el fondo una determinada nota. En el caso de que un alumno obtuviera un veinte sobre veinte en Historia, se podrían formular diferentes preguntas sobre el significado de tal calificación:

> ¿Será que conoce bien el tema tratado? ¿Que se ha trabajado con esfuerzo? ¿Que está mejor que otros? ¿Que maneja los conceptos fundamentales de la Historia? ¿Que tiene habilidad especial para la Historia? ¿Que es capaz de expresar eficientemente lo aprendido? ¿Que el profesor no es muy exigente? ¿Que el conjunto de la clase está por debajo? ¿Daría otro profesor una calificación similar? ¿Se está retribuyendo un buen comportamiento e interés? ¿Qué habilidades especiales están subyacentes [...]. (Moragues 1996: 235)

Finalmente, se hace hincapié en el tipo de ideología que fomenta el sistema de notas. Según Moragues, existen algunas conexiones de este sistema con elementos ideológicos como el individualismo y la competencia, la clasificación estática y selectiva que encumbra a unos y condena a otros.

Estos son parte de los argumentos centrales que Moragues para sustentar la búsqueda de sistemas de evaluación alternativos al de las notas y que ayuden a desmitificar su carácter de imprescindible:

> Después de once años de trabajo educativo sin que los chicos estén bajo el régimen de notas, podemos afirmar con cierta seguridad, que siquiera en Primaria, los chicos no necesitan de las notas para avanzar normalmente en su proceso de

> aprendizaje. Y quizás nos atrevemos a afirmar que las notas (al menos en su versión generalizada) son más un estorbo que una ventaja. (Moragues 1996: 236)

Sin embargo, la propuesta de Moragues adquiere un matiz de gradualidad en la trayectoria escolar. En otras palabras, si las notas son más un estorbo en la primaria, pueden ser útiles en la secundaria, y ello por razones evolutivas del sujeto. En la pubertad y adolescencia se desarrollan cierta autonomía moral, cierta independencia de juicio, cierta seguridad, cierta autoestima y cierta tolerancia a la frustración, que permiten pensar que las notas no causarán los estragos que pueden causar en la primaria. No obstante, el autor es sincero en reconocer su indecisión para afirmarse más rotundamente sobre la validez o no de las notas en la secundaria.

A pesar de los argumentos esgrimidos, la supresión del sistema de notas no ha sido una opción fácil de llevar a la práctica. Moragues nos entrega las dificultades y también el proceso por el cual ellas son superadas:

> Sacar de la cabeza de los niños ese «afán de nota» nos costó un tiempo, pero vimos como los niños se iban despreocupando por la nota, sin que ello significara despreocuparse por aprender y trabajar. La experiencia revive cuando ingresan alumnos provenientes de otros colegios, que ya vienen «marcados» por incorporación de las notas a toda tarea de aprendizaje y preguntan ansiosamente por «su nota». Al sentirse liberados de la nota, algunos se desconciertan y piensan que ya no hay razón para esforzarse, pero este «sarampión» de la necesidad de la nota va desapareciendo paulatinamente, durante poco normalmente, pues la dinámica de trabajo del grupo y la evaluación permanente, los señalamientos y observaciones del profesor y de los compañeros le «contagian» la responsabilidad bajo otras motivaciones. (1996: 236)

A pesar de nuestra impresión inicial, Moragues testimonia que los padres de familia, en general, asumen con facilidad inesperada la supresión del sistema de notas en la primaria, sobre todo —señala el autor— porque se percatan de que hay otros modos más clarificadores de seguimiento de sus hijos.

En el fondo, la apuesta formal de suprimir el sistema de notas camina hacia una concepción de la evaluación como

> [...] medio de información y retroalimentación de procesos y resultados (no sólo de metas); una información válida y confiable para el chico, para los maestros, para los padres, para la administración educativa. Esto nos obliga a replantearnos una forma de evaluación diferente a la vigente, más científica, más didáctica, más [...] formativa y humana». (Moragues 1996: 235)

Desde esta perspectiva, se enfatiza, además, en el tipo de tratamiento que se hacen de los instrumentos y escalas de calificación, y se diferencia su carácter psicopedagógico de otro más técnico-instrumental: «El profesor puede elaborar cuantas escalas de calificación quiera, buscando objetividad en sus juicios, pero otra cosa es el manejo psicopedagógico que haga de ellas con los chicos» (Moragues 1996: 236).

Moragues afirma que el enfoque priorizado en procesos y no solo en resultados finales se ubica fundamentalmente dentro de las llamadas evaluación diagnóstica y formativa, que se relacionan directamente con los objetivos. La primera empieza desde el momento en que se realiza la evaluación inicial del postulante y continúa después, asumiéndose como un punto de partida que adopta un carácter flexible:

> [...] a partir de un cierto diagnóstico de intereses, posibilidades, necesidades, problemas, deficiencias o habilidades de los chicos, evaluamos fundamentalmente objetivos programados y secuenciados. Esto significa que el diagnóstico es un punto de partida para la programación (de actitudes, habilidades intelectuales, destrezas y conocimientos) que nos da a conocer si existen los prerrequisitos, y las principales causas de los problemas o deficiencias. Sin embargo, este diagnóstico no es rígido y fijo, sino que se va enriqueciendo en el transcurso del trabajo para alcanzar los objetivos, de tal manera que bimestralmente puede obligarnos a reprogramar o recronogramar algunos objetivos específicos. (Moragues 1996: 240)

Por su lado, la evaluación formativa significa, en la perspectiva de Moragues, «el seguimiento permanente de los procesos», o sea, se da en función de cómo se avanza hacia los objetivos que han sido asumidos por los alumnos como retos. Pero este tipo de evaluación —señala el educador— requiere de la determinación precisa de pequeños pasos, como las unidades de aprendizaje, experiencias o conductas, claramente identificadas y, de alguna forma, observables. Además, se precisa de una retroalimentación del profesor, del grupo y del alumno que permita conocer cómo está funcionando el proceso e incorpore sobre la marcha los correctivos o alternativas para un trabajo eficaz.

La evaluación sumativa no es desechada en la propuesta que Moragues sistematiza. Se entiende como un «enjuiciamiento clasificatorio al final de un proceso» y adquiere utilidad para el docente como «una verificación global» (como suma de partes) y como una forma para comunicar los resultados a los padres. Para los chicos puede significar una «síntesis y conclusión de lo que se supone ha ido conociendo en el camino; no hay sorpresas, ni sentencias, ni competencias, si se ha dado una evaluación formativa» (Moragues 1996: 241).

Existe una fuerte opción por evitar que la evaluación sumativa se transforme en una competencia y por hacer que se vuelva coherente con una perspectiva más personalizada:

> En nuestra práctica educativa rara vez nuestra evaluación llega a los chicos en forma clasificatoria y comparativa, porque creemos que en una educación personalizada cada uno tiene sus propios retos y debe enfrentarlos de un modo peculiar y no se está en competencia con los demás, sino consigo mismo. (Moragues 1996: 241)

En la propuesta que estamos resumiendo, la concepción de evaluación adopta, además, otra característica: es planteada también como una evaluación participativa. La participación es, en este planteamiento, uno de los principios pedagógicos que se

expresan tanto en el conocimiento que los alumnos y padres tienen los objetivos como en el propio diseño de la evaluación. Por otro lado, esta última apunta a desarrollar la autoconciencia y motivar los cambios de conducta personal y grupal de diversas formas.

Una de las maneras de practicar una evaluación participativa es la autoevaluación. Esta se define como «un autoanálisis orientado en principio por los objetivos bimestrales» y que pretende generar en los alumnos esa «toma de conciencia de sí mismos y una capacidad de autocrítica». Según Moragues, la técnica más usada ha sido la de la entrevista, porque ofrece un enriquecedor espacio de comunicación retroalimentativa, que fomenta la confianza, el afecto y el seguimiento personal.

La heteroevaluación o evaluación de grupo también se valora como una forma que busca «el entrenamiento para la actitud crítica y la apertura a la crítica de los demás». En esta modalidad, el profesor puede adoptar una actitud más de conductor de la dinámica, absteniéndose de dar su opinión; velando por la objetividad y armonía del grupo; y sistematizando el material recogido en el grupo para una devolución ordenada. En la propuesta, se prefieren las heteroevaluaciones que impliquen dinámicas grupales antes que escritas, aunque se valora la posibilidad de una combinación de ambas para la resolución de preguntas como las siguientes: «¿Por qué podríamos felicitar a Susana? ¿En qué sería bueno que mejore Susana? ¿Qué consejo le daría a Susana?».

La evaluación que realiza el profesor es la que él sistematiza a fin de cada bimestre y es fruto de la confluencia de su observación orientada por los objetivos, de la aplicación de pruebas, de los aportes del departamento psicopedagógico, de la autoevaluación del alumno y de la heteroevaluación. Cabe advertir la importancia que Moragues da a la observación del profesor al utilizar lo que él llama el «ojímetro», es decir «un ojo atento a indicadores o a cualquier hecho significativo, que no pretende tanto la medición, como la aprehensión de datos e informaciones relevantes, tal como ocurren en la cotidianidad» (1996: 251). Estas observaciones pueden ser espontáneas, semiestructuradas o más estructuradas.

Por otra parte, el aporte de los padres se produce a fin de cada bimestre en la entrevista para la entrega del informe de evaluación, en la que ellos tienen la oportunidad de ofrecer al profesor, y hasta al propio hijo, sus apreciaciones sobre este en relación con los objetivos (especialmente actitudinales). De esta manera, la entrevista es un momento para que los padres escuchen la información de los profesores y estos, de aquellos. El periodo de la entrevista es asumido como un tiempo singular, uno que ha llevado inclusive a que, una semana antes, los docentes suspendan actividades vespertinas de capacitación, programación y coordinación para dedicarse más a la sistematización de las evaluaciones y redacción de informes.

El carácter participativo de la evaluación que la propuesta justifica abarca también evaluar el propio colegio. Dos veces al año, los alumnos tienen la ocasión de

evaluar toda la vida del colegio (administración, dirección, organización y, especialmente, cuerpo docente). Esta evaluación se realiza mediante una encuesta estructurada, que recoge opiniones y sugerencia, así como ofrece la posibilidad de calificar a cada profesor en un gran número de ítems que ayudan a identificar los puntos fuertes y débiles. Los resultados de esta encuesta son sistematizados para ser analizados por los docentes y se convierten así en materia prima para la evaluación del equipo docente y para crear pautas de mejoramiento.

Sin duda, el discurso crítico de Moragues sobre el sistema de notas es muy frontal y es parte de una corriente crítica sobre el significado y el papel de las notas en la escuela. Sin embargo, vale la pena hacer eco de aquella idea que el propio autor expone en el sentido de distinguir entre una crítica de un sistema de notas determinado y una posición sobre la necesidad de la evaluación. El objetivo no es caer en una fácil condena a todo tipo de evaluación cuantificada o a todo tipo de evaluación sino construir mejores parámetros, condiciones y formas de evaluación escolar.

La propuesta de este educador revela un aspecto que merece ser comentado: asigna al docente un rol evaluador que trasciende el tradicional de calificador o distribuidor de notas, y lo vuelve, más bien, un docente evaluador-sistematizador de procesos del alumno. Este segundo papel compromete al profesor a dedicar un tiempo a cotejar lo acumulado a través de distintas fuentes, con el fin de hacerse una clara imagen del proceso de aprendizaje logrado por el alumno.

Por otro lado, resulta muy sugerente la distinción que hace Moragues en torno al «manejo psicopedagógico» que debe hacer el docente respecto a las escalas de calificación que pueda aplicar. En este sentido, se puede apreciar un desafío muy importante para el docente: el no renunciar a su visión pedagógica y quedarse únicamente en una mirada tecnicista de la evaluación. Por ello, dicho manejo psicopedagógico implica una identidad muy definida del docente en su función profesional como evaluador de personas en procesos de formación.

Otro aspecto, relacionado con el anterior y el conjunto de la propuesta, es el referido al ambiente institucional necesario. Este debe facilitar a los docentes, alumnos y padres de familia la posibilidad de practicar una alianza para buscar un sistema alternativo de evaluación. Creemos que dicha alianza es fundamental en la construcción de una cultura evaluativa escolar diferente; de lo contrario, la tensión de presiones podría hacer poco legítima esta búsqueda, en la medida en que los propios actores la bloqueen o desvirtúen. Ciertamente, existen experiencias en las que la presión de los padres es de tal magnitud que, después de ciertos avances, se generan procesos de regresión.

La incorporación de un momento para que los alumnos evalúen el colegio se podría releer, actualmente, a la luz de los enfoques sobre las organizaciones que aprenden. La experiencia de escuchar las opiniones de los alumnos sobre los profesores y

otros aspectos puede movilizar las fibras de un aprendizaje organizativo, capaz de ayudar a recrearse en el propio aprendizaje. Entendemos por aprendizaje organizativo «el proceso a través del cual el conocimiento de las organizaciones y de sus valores cambian, mejorando las habilidades para la resolución de problemas y las capacidades de acción» (Probst y Büchel en Duart 1999: 42).

Finalmente, podríamos interrogarnos, en un sentido exploratorio, acerca de la forma en que los alumnos de educación primaria asimilan las prácticas evaluativas una vez que se insertan en la educación secundaria, en la medida en que, según Moragues, es inadecuado renunciar al sistema de notas en este nivel.

2.3. English y Hill: la evaluación como potenciación

Estos autores norteamericanos desarrollan una reflexión sobre la calidad total en educación sobre la base de los planteamientos de W. Edwards Deming, uno de los impulsores más conocidos de esta perspectiva que ahora ellos intentan aplicar en el campo educativo.

Existe, en este enfoque, una dura crítica al sistema escolar y una abierta comparación entre los rasgos que caracterizan dos formas de entender la escuela. Sus autores presentan sus diferencias en distintos planos (el filosófico, el psicológico, el pedagógico, el psicométrico y el curricular). Esta contextualización en diferentes ámbitos es importante para comprender mejor las concepciones que subyacen en torno a la evaluación. Las siguientes comparaciones, presentadas por los mencionados autores, nos ayudarán a resumir dichas posturas de manera global:

Comparación en términos filosóficos

(1) de un universo de certeza a uno de incertidumbre; de un universo de leyes a uno de patrones temporales, que cambian con la nueva información en el tiempo;
(2) de la verdad como eterna a la verdad como contextual;
(3) de un lugar centrado en el maestro a uno centrado en el aprendizaje;
(4) de un aprendizaje inducido a uno natural;
(5) del aprendizaje como experiencia monocultural al aprendizaje como fenómeno multicultural;
(6) del aprendizaje confinado a un programa aprobado al aprendizaje liberador y critico del mismo; y
(7) de la educación como medio para reproducir la sociedad a la educación como palanca para el cambio social.

Comparación en términos psicológicos

(1) del aprendizaje pasivo al aprendizaje activo;
(2) de una definición de aprendizaje «aprobada» a muchas definiciones basadas en la idea de una inteligencia múltiple;
(3) del aprendizaje centrado en las conductas al aprendizaje moral, espiritual y humanista, que se enfoca en el desarrollo interior de todo el ser humano; de un aprendizaje principalmente didáctico a uno inductivo; y
(4) del aprendizaje delimitado principalmente por el programa a uno que define el programa y pasa de usar la competencia como motivación a usar la motivación como comprensión mejorada, así como la competencia y la cooperación.

Comparación en términos pedagógicos

(1) la enseñanza cambia de «decir» a «aconsejar» y a «tutelar»;
(2) el control de la enseñanza se desplaza de la institución a la disciplina de preguntar y enseñar a inquirir;
(3) las estrategias del salón de clase cambian de crear masas homogéneas a crear la diversidad y reconocer las diferencias;
(4) de técnicas de instrucción a toda la clase a la de grupos pequeños y a la individualización;
(5) de proyectos dentro de un método a proyectos como método; y
(6) de «disciplina» impuesta a «disciplina» inherente del éxito del aprendizaje.

Comparación en términos psicométricos

(1) de la prueba normalizada a la evaluación autentica;
(2) de la titulación y la canalización al diagnostico y la ayuda;
(3) de las ideas requeridas para todos los niños que aprenden a las ideas particulares para cada niño (de la curva de campana a la curva J);
(4) de la normación y la «normalidad» a las normas múltiples;
(5) del elitismo cultural (o alfabetismo cultural) a la pluralidad cultural como normal;
(6) de las pruebas a los niños como hechos monoculturales y con tendencia al género a las formas múltiples de evaluación que son multiculturales y no toman en cuenta el género y tratan de la capacidad para resolver problemas; y
(7) de la creencia en la superioridad genética apoyada por la ciencia objetiva a la democracia cultural que reconoce la ciencia como una clase de narración entre muchos y «no objetiva».

(1) de la «ingeniería» curricular al programa como valores y cuestiones o preguntas de extremo abierto; el plan de trabajo como política;
(2) del programa como camino a todos estos, según se ha definido y abarcando la diferencia;
(3) del programa como contenido «correcto» al mismo como procedimiento primero y como contenido en segundo lugar;
(4) del plan como meta impuesta al aprendiz a las metas del aprendiz y la educación como medio; y del programa como «resultados» a partir de los cuales se separan las conductas de la experiencia al plan de trabajo como las experiencias que no deben aislarse por las conductas ni ser definidas totalmente por ellas (English y Hill 1995: 42-43).

En el área de la evaluación, English y Hill plantean una crítica a las pruebas normalizadas y a la calificación competitiva. Entre los aspectos que valoran negativamente resalta aquel de índole cultural que consiste en una sobrevaloración de la competencia:

> [...] los norteamericanos son amantes de calificar y clasificar las cosas. La competencia y comparación de todo, de los deportes a la cerveza y las ventas de automóviles, dominan la vida del norteamericano. Lo medios de comunicación juegan con esta hambre de comparación. Los norteamericanos parecen tener profundamente arraigado el deseo de ser «número uno» en prácticamente todo lo que importa. (English y Hill 1995: 110)

Los autores recogen la crítica de Deming contra la competencia y la valoran como una divisa contraproducente tanto en la educación como en los negocios. En el plano de la evaluación, las pruebas administradas en situaciones altamente competitivas, con referencia a normas y con resultados que se anuncian públicamente, implican la clase de creencias competitivas que socavan las formas cooperativas de aprendizaje y determinan el fracaso de algunos alumnos.

Una segunda dirección de la argumentación descansa en el desplazamiento que se ha producido en el campo educativo al pretender sustituir el aprendizaje por la medición: «[...] en lugar de que el punto principal de la educación sea el aprendizaje, la medición ha usurpado el papel del aprendizaje» (English y Hill 1995: 133). Este hecho hace que las cuantificaciones cuentan en sí mismas más que lo cuantificado.

Los autores agregan a las críticas anteriores las presunciones implícitas sobre el aprendizaje que existen en las pruebas de logros. Según su posición, muchas de esas pruebas suponen que se puede enseñar las habilidades básicas antes de que los niños emprendan el pensamiento de más alto orden y que, en consecuencia, las habilidades básicas se pueden enseñar en el aislamiento. Ellos informan, para sustentar su crítica,

que las investigaciones recientes sobre psicología cognitiva muestran que el pensamiento y el razonamiento intervienen íntimamente en el aprendizaje de éxito aun en los niveles elementales de lectura, matemáticas y otros temas escolares. De esta manera, el modelo de aprendizaje secuencial, de ver los hechos antes de pensar, es contradicho por un cuerpo sustancial de pruebas.

Un blanco al cual se dirige la reflexión contestataria de los autores es la definición del éxito escolar. Ellos señalan que existe una manera de entender el éxito que requiere del fracaso para ser definida. En otras palabras, lo que se afirma en esta concepción es que solo puede haber alumnos «sobre el promedio» cuando existen alumnos «por debajo del promedio». Y, según ellos, no existe el alumno promedio, ya que el promedio es siempre una estadística.

El eje propositivo del texto de English y Hill en torno a la evaluación es poner el aprendizaje primero: «El aprendizaje es la pieza central y no la consecuencia de la evaluación ni se deriva de la misma» (1995: 138).

Y ello pasa, según su visión, por abrazar una concepción del aprendizaje que lleve a superar los objetivos conductistas basados en la creencia de que todo el aprendizaje puede ser especificado y medido exhaustivamente. Asimismo, exige superar la creencia de que el aprendizaje es esencialmente lineal: «En lugar de ello, el modelo de sitio de aprendizaje CTE comprenderá una visión orgánica y multifásica del proceso. Se cree que la adquisición de conocimiento sigue las redes semánticas, no la lógica» (English y Hill 1995: 136).

En este modelo, el sitio de aprendizaje de calidad total en educación (CTE) establece una jerarquía en la que lo primero es la alegría de aprender: «[...] la meta principal de la evaluación o valoración es determinar no solamente si está ocurriendo el aprendizaje sino si todavía se aprende con alegría» (English y Hill 1995: 134). La educación es una actividad alegre; sin embargo, los autores nos advierten que la escuela expulsa la alegría de la educación: «[...] los niños llegan a entender que hay muy poca alegría, mucho miedo y demasiado aburrimiento en las escuelas» (English y Hill 1995: 144-145). En este enfoque, los niños no son clasificados uno contra otra. No son recompensados con calificaciones. El aprendizaje es la recompensa, su alegría y su propio fin.

Otra noción que expresa la reconceptualización que hacen los autores es la de «la evaluación como potenciación». Según ellos, la evaluación tiene como fin primordial, en primer lugar, informar al aprendiz del progreso, crecimiento, intereses y habilidades afiliadas al aprendizaje; y, en segundo lugar, dar esa misma información a sus consejeros y padres. Añaden que se debe enseñar a los niños a no avergonzarse o temer la evaluación debido a que es útil, no dañina. En ese sentido, «[...] la evaluación es necesaria para hacerse mejor no para compararse con otro. La evaluación da poder, no destruye; cuando no hay perdedores, todo el mundo se beneficia de la evaluación» (English y Hill 1995: 143).

La evaluación en el sitio de aprendizaje CTE se efectúa usando herramientas y técnicas altamente personales, como biografías, libros de dibujo, diarios, portafolios y exhibiciones del trabajo realizado por el alumno. También se pone énfasis en la participación en grupo para determinar que tan bien trabajan los alumnos uno con otro en la planeación, inquisición o búsqueda de experiencias en colaboración.

Al mismo tiempo, el sitio de aprendizaje CTE se sustenta en esfuerzos para educar a los padres sobre la naturaleza de la evaluación. A ellos se les debe explicar las fallas de las pruebas normalizadas y cómo la presunta linealidad domina gran parte del movimiento de las pruebas con referencia a criterios y cómo ellas no son el reflejo de cómo los niños aprenden a pensar.

En los sistemas de informes a los padres no se dan letras (A, B o C), sino que se hace la crónica de la clase de actividades que han elegido sus hijos, la naturaleza de la dificultad de esas actividades, las características y estilos de aprendizaje, las fuerzas y debilidades, y cualquier otra información de diagnóstico observada que pueda ser de ayuda que conozcan los padres.

Comparación de la evaluación de la escuela tradicional y del sitio del aprendizaje CTE

Dimensiones	*La escuela tradicional*	*El sitio de aprendizaje*
Orientadas a	Control	Desarrollo personal
Punto de control	Necesidades sociales Objetivos específicos	Propósito del aprendiz
Impulsado por	Consecuencias/resultados	Dar significado
Estrategia	Intervención externa	Internalización
Forma	Particularística	Dialogía
Modos de evaluación	Pruebas de eficiencia Pruebas de logro Conducta y rendimiento Pruebas de maestros Calificaciones con letras Pruebas basadas en el programa Pruebas de habilidades básicas Pruebas de laboratorio Rendimiento de calificación para el trabajo	Biografía Libros de dibujo Grupos de inquisición Servicio a la comunidad Manos en el trabajo Exhibiciones Ejercicios de aprendizaje Experiencias de búsqueda Portafolios Planeación de colaboración
Formas de evaluación	Estadísticas Símbolos de letras Gráficas comparativas	Presentaciones Expresiones creativas Retroalimentación cualitativa

Los aportes de estos autores nos ayudan a profundizar mejor sobre la tensión construida entre el aprendizaje y la evaluación, y sobre la tendencia a sobredimensionar la segunda en detrimento de la primera. Recentrar los procesos educativos en función del aprendizaje es, sin duda, uno de los retos que la citada obra nos deja. Por otra parte, también logra identificar una segunda tensión sobre la cual se ha edificado el sobredimensionamiento de la evaluación: la que existe entre el éxito y el fracaso escolar. Cómo enfrentar ambas tensiones y reubicar el discurso de la evaluación en otras jerarquías son aspectos claves del esfuerzo de estos autores.

La legitimidad de la dimensión subjetiva es otro aspecto enriquecedor de las reflexiones de English y Hill. Su planteamiento menciona la importancia de evaluar si los alumnos están aprendiendo con alegría. Ello ubica el tema de la evaluación en un escenario alternativo, el de la convivencia humana, frente a los enfoques meramente tecnicistas de la evaluación, en los que se escapan los elementos propios de las interacciones humanas, cargadas de sentimientos y sensibilidades. Los autores reconocen muy bien la carga más bien negativa de afectos que existen entre los alumnos hacia el aprendizaje y que se agudiza con la generación de un clima saturante en la evaluación.

Los tres discursos que hemos resumido en estas páginas afirman la importancia de la crítica; pero, sobre todo, la necesidad de la construcción, de la búsqueda de formas alternativas de entender la evaluación y practicarla. Sabemos que no son discursos fáciles de generalizar, pero nos abren posibilidades que requieren ser releídas a la luz de nuestras propias experiencias e intuiciones sobre cómo mejorar nuestras culturas evaluativas en las instituciones educativas.

Las alternativas que hemos presentado —de Giroux, expresada en una evaluación basada en el diálogo con los alumnos; la propuesta de Moragues, de buscar un sistema distinto de las notas, al menos en el nivel de la educación primaria; y el planteamiento de English y Hill, de reivindicar la evaluación como potenciación de un aprendizaje con alegría— son caminos para repensar no solo una técnica sino, más aún, los sentidos que quisiéramos darle a la evaluación educativa. Ciertamente, estos discursos llevan no solo a repensar la evaluación sino, también, la organización y la sociedad en la que se da.

3. La evaluación: una mirada desde Foucault, Perrenoud y Bourdieu

Este capítulo presentará, de manera resumida, las ideas centrales sobre la evaluación educativa de tres autores europeos francófonos. Sus reflexiones constituyen valiosos insumos para una perspectiva más pluridisciplinar de la evaluación, una que nos ayude a dialogar con los aportes de las Ciencias Sociales y de la Historia, y reconocer, en ellos, una fuente de conceptos, metáforas e intuiciones. Creemos que mientras más pluridisciplinar sea nuestra forma de «leer» las experiencias evaluativas mayor será nuestra capacidad de contextualizarlas y no reducirlas solo a su aspecto instrumental, alejándolas de las prácticas institucionales y sociohistóricas. Los tres autores aquí tratados pueden ser comparados en varios aspectos; una aproximación válida, pero que no constituye la intención de este trabajo que tan solo pretende hacer una presentación sumaria de sus aportes más relevantes para la reflexión sobre la evaluación.

3.1. Foucault y la evaluación en la modernidad

Desde un enfoque histórico y filosófico, la obra *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* de Foucault ha dejado todo un proyecto interpretativo para reflexionar sobre la evaluación y, más precisamente, sobre los exámenes en el contexto de irrupción de la modernidad. Coincidimos con Hoskin (1997) en que Foucault descubrió el carácter central de la educación en la construcción de la modernidad, porque fue una institución clave en la formación de un nuevo tipo de sujeto. Como afirma Marshall, el proyecto foucaultiano «[...] consiste en investigar las formas por las que discursos y prácticas han transformado a los seres humanos en sujetos de un tipo determinado. Es importante señalar que, para él, "sujeto" es algo sistemáticamente ambiguo; significa tanto estar ligado a alguien por control y la dependencia como estar vinculado a la propia identidad por la conciencia o autoconocimiento» (1997: 18).

¿Qué significa el examen para Foucault? El examen es el lugar en el que la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquieren toda su notoriedad visible: «[...] ese procedimiento tan familiar del examen, ¿no

utiliza, en el interior de un solo mecanismo, unas relaciones de poder que permiten obtener y constituir cierto saber?» (Foucault 1980: 190). En ese sentido, el examen en la escuela, dice el autor francés, «[...] crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro» (Foucault 1980: 191). Por ello, «[...] el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber» (Foucault 1980: 197).

Definitivamente, la escuela examinadora marca el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia, en la medida en que convierte a la escuela en el lugar de elaboración de la pedagogía. Foucault compara este viraje epistemológico con el ocurrido en la medicina a partir de la reorganización del hospital como un aparato de examinar y en las fuerzas armadas con el desarrollo de las disciplinas militares sobre la base de la consolidación de prácticas evaluativas en el ejército como las inspecciones periódicas.

¿De qué maneras se une a través del examen cierta forma de ejercicio del poder con cierto tipo de formación de saber? Se une a través de tres procesos. El primero es aquel mediante el cual el examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder. En otras palabras, mientras que tradicionalmente el poder había tenido una expresión visible, el poder disciplinario moderno se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone, a aquellos a quienes somete, un principio de visibilidad obligatorio:

> En la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario. Y el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a estos en un mecanismo de objetivación [...] El examen equivale a la ceremonia de esta objetivación. (Foucault 1980: 192)

El segundo es el que ayuda a la individualidad a ingresar en un campo documental. Foucault advierte que «[...] los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental» (1980:194). Debido a todo este «aparato de escritura» que acompaña al examen surgen dos nuevas posibilidades. Por un lado, permite la constitución de un objeto descriptible y analizable sobre el cual se pueden reconocer rasgos singulares, capacidades y aptitudes propias, bajo la mirada de un saber permanente. Por el otro, favorece la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de la descripción de grupos, las desviaciones de los individuos respecto a otros y su distribución en una población.

El tercero es que, gracias a todas sus técnicas documentales, se convierte a cada individuo en un «caso»: «un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder» (Foucault 1980: 196). No es solo, entonces, la capacidad de describir, juzgar, medir y comparar la individualidad, sino, también, la posibilidad de encauzar o corregir su conducta.

Estos tres procesos asociados al examen son propios de un régimen de disciplinamiento que la modernidad produce para la formación de una individualidad en la que el poder se vuelve más anónimo y más funcional, y en la que aquellos sobre los cuales se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados. Ello marca el crecimiento de las ciencias del hombre.

¿Específicamente qué técnicas combina el examen? El examen, según Foucault, combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. La vigilancia jerarquizada supone un conjunto de técnicas de observación que permiten el ejercicio de la disciplina. Y este conjunto de técnicas funciona, en realidad, más allá del examen como una maquinaria en el conjunto de la institución y no solo de arriba hacia abajo, lo que permite, al poder disciplinario, ser a la vez absolutamente indiscreto —ya que está por doquier y siempre alerta— y funcionar de manera permanente y, en buena parte, silenciosa.

En el ámbito escolar, señala el autor, retomando la experiencia de las escuelas parroquiales, el papel de la vigilancia inclusive se especializó y unos «observadores» se responsabilizaron del orden. Ellos son los que «deben tener en cuenta quién ha abandonado su banco, quién charla, quién no tiene rosario ni libro de horas, quién se comporta mal en misa, quién comete algún acto de inmodestia, charla o griterío en la calle» (Foucault 1980: 181). Posteriormente, las funciones de la vigilancia se desarrollaron, casi todas, aparejadas de un papel pedagógico: un auxiliar enseña a coger la pluma; otro, la lectura, etc. En suma, la escuela logra integrar tres procedimientos: «[...] la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente una observación recíproca y jerarquizada» (Foucault 1980: 181).

La función de la sanción normalizadora es aplicar una serie de procedimientos para penalizar lo anormal, lo que no se ajusta a la regla, las desviaciones. En realidad, el castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe ser esencialmente correctivo:

> Al lado de los castigos tomados directamente del modelo judicial (multas, látigo, calabozo), los sistemas disciplinarios dan privilegio a los castigos del orden del ejercicio —del aprendizaje intensificado, multiplicado, varias veces repetido [...]. Como decía, por su parte, J. B. de La Salle, «Los trabajos impuestos como castigo son, de todas las penitencias, lo más honesto para un maestro, lo más ventajoso y lo más agradable para los padres»; permiten «obtener, de las faltas mismas de los

> niños, medios para hacerlos progresar al corregir sus defectos»; a aquellos, por ejemplo, «que no hayan escrito todo lo que debían escribir o no se hayan aplicado a hacerlo bien, se les podrá dar como castigo algunas líneas que escribir o que aprender de memoria [...]. Castigar es ejercitar». (Foucault 1980: 185)

Desde la perspectiva de la disciplina, el castigo es uno de los elementos de un sistema de gratificación-sanción eficaz para el proceso de encauzamiento de la conducta. Este sistema permite la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de la polaridad valorativa del bien y del mal: toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. A través de toda una microeconomía de las gratificaciones y los castigos, como los implementados por las escuelas cristianas, «[...] se opera una diferenciación que no es la de los actos, sino de los individuos mismos, de su índole, de sus virtudes, de su nivel o de su valor. La disciplina, al sancionar los actos con exactitud, calibra los individuos "en verdad"» (Foucault 1980: 186). Además de los castigos por «mala» conducta, también había premios por «buena» conducta. Este hecho demuestra que el objetivo último del poder disciplinario era la normalización, no la represión.

Por otra parte, la distribución de los individuos según rangos o grados tiene la función de señalar las desviaciones, de jerarquizar las cualidades y de recompensar y castigar: «La disciplina recompensa por el único juego de los ascensos, permitiendo ganar rangos y puestos; castiga haciendo retroceder y degradando» (Foucault 1980: 186).

Ciertamente, la reflexión foucaultiana desplaza el tema de la evaluación hacia un asunto mayor: el poder disciplinario. Este es un poder capaz de producir una individualidad «enderezando conductas», no para reducirlas sino para multiplicarlas y usarlas. «La disciplina "fabrica" individuos» (Foucault 1980: 175), y ella no es solamente un arte de distribuir cuerpos, de extraer de ellos obediencia y de acumular tiempo, sino de componer unas fuerzas para obtener un aparato eficaz.

El pensamiento que estamos presentando nos introduce en la historia como un territorio de significación de la evaluación: el examen es una construcción histórica, producto de la sociedad y productora de sujetos. Es notable el avance que hace Foucault para historizar la evaluación y, sobre todo, la evaluación escolar; y aunque no constituya el tema central de su libro, Foucault deja planteado el desafío de continuar investigando la manera como esta ha ido evolucionando:

> Hay quienes escriben la historia de los experimentos sobre los que han nacido ciegos, los niños-lobos o los sometidos a hipnosis pero quién escribirá la historia más general, más fluida, pero también más determinante del «examen»: sus ritos, sus métodos, sus personajes y roles, su juego de preguntas y respuestas, su sistema de calificación. Porque en esta pobre técnica se encierra todo un campo de saber, toda una clase de poder. (1980: 189)

3.2. La sociología de la evaluación en Perrenoud

En realidad son pocos los trabajos de científicos sociales que se han especializado en una reflexión sociológica de la evaluación escolar. Uno de ellos es el europeo Philippe Perrenoud, quien, en su trabajo *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, ofrece un nutrido repertorio de conceptos e incursiones sobre el tema de la evaluación a partir de la experiencia escolar en Suiza y, en especial, de un proyecto de investigación («Acción sobre el fracaso escolar y la modificación de la enseñanza») en el cual participó.

Una metáfora articuladora en la propuesta reflexiva de Perrenoud es la de la «fabricación». Para él, la escuela fabrica una realidad nueva que provoca, en los alumnos, una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación:

> ¿Por qué insistir en la idea de la fabricación? Esta metáfora tiene diversos sentidos. Insiste en que los juicios y las jerarquías de excelencia, como todas las representaciones, son el resultado de una construcción intelectual, cultural, social. Tratándose de juicios de excelencia, esta construcción se asemeja a una verdadera fabricación según procedimientos relativamente estables, en parte codificados por la organización escolar y en parte inventados por cada maestro. (Perrenoud 1990: 17)

Esta metáfora, agrega el autor, permite llamar la atención sobre el hecho de que las organizaciones tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad. El poder de la organización escolar consiste en hacer de un niño que se equivoca en las restas un «mal alumno».

El investigador compara este proceso con el de la fabricación de la locura, que consiste en detentar el poder de afirmar que un individuo está «loco» y de hacer que sea tratado como tal por la sociedad. En general, hay un poder que tienen las instituciones, como las psiquiátricas y judiciales, para construir una imagen del funcionamiento mental, de las capacidades o conductas de un individuo, que tiene fuerza de ley y que proporciona la base para determinadas decisiones.

Pero esta fabricación de jerarquías de excelencia —que se funda en el grado en el que una práctica se aproxima a un dominio efectivo, a un elevado grado de perfección— no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad, las que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículo. En este sentido, una norma de excelencia no existe de forma aislada, con independencia de la cultura que le otorga su valor y confiere sentido.

Este enfoque de la fabricación nos arroja una imagen más dinámica de la cultura escolar, creada o recreada a diario, reinventada en parte por el maestro. La

cultura que debe ser enseñada y evaluada en clase solo queda encauzada por el currículo formal, que funciona como un «mecanismo unificador» que «proporciona la *trama* a partir de la cual los maestros elaboran un *tejido* compacto de nociones, esquemas, informaciones, métodos, códigos, reglas que tratarán de inculcar» (Perrenoud 1990: 200).

El autor afirma que «[...] para pasar de la trama al tejido, el maestro lleva a cabo un trabajo permanente de *reinvención, explicitación, ilustración, reformulación* y *concreción* del *currículum* formal» (Perrenoud 1990: 200). De allí que, aunque los docentes hayan recibido la misma formación profesional, no disponen del mismo hábito, rasgo a rasgo, ni emplean en su enseñanza los mismos esquemas generadores de contenidos.

Estas diferenciaciones llevan al autor a enfatizar el valor de la distinción entre el currículo formal y el real:

> El currículum formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse, con la división, codificación. Formación correspondiente a esta intención didáctica, el currículum real es una conjunto de experiencias, tareas actividades que originan o se supone han de originar los aprendizajes. (Perrenoud 1990: 208)

Su percepción del currículo real es que este nunca constituye la estricta realización de una intención del maestro sino, más bien, el resultado de una negociación entre el maestro y sus alumnos: «[...] la transposición pragmática del currículum formal no sólo está regida por las concepciones didácticas del maestro y su imagen de la cultura. Depende también de los alumnos y de la dinámica del grupo de clase» (Perrenoud 1990: 210).

Otra idea importante de la reflexión de Perrenoud gira en torno a los procedimientos de fabricación de los juicios de excelencia escolar que operan en la evaluación formal. Este tipo de evaluación difiere de la evaluación informal porque en ella interviene la organización escolar de forma explícita, formulando reglas imperativas, acompañadas de consejos o ejemplos que fijan oficialmente el nivel de excelencia reconocida a cada alumno. Sin embargo, Perrenoud no desvaloriza el poder de la evaluación informal, a menudo se hecha de manera muy intuitiva, casi inconsciente, y sobre las prácticas más banales. Y ello porque el hábito profesional del profesor lo empuja a considerar toda práctica como una etapa previa a un mayor dominio hacia la norma de excelencia, y, en esa medida, la evaluación cotidiana, informal, participa de la acción global ejercida por el maestro sobre el trabajo escolar de los alumnos y se basa en el flujo de interacciones entre ambos.

La evaluación informal genera un tipo de círculo cerrado: permite poner

> [...] de manifiesto qué alumnos se encuentran con dificultades, de forma que el maestro pueda ayudarles a superarlas; pero, al mismo tiempo, es de esperar que la

próxima vez tenga que volver a encargarse de los mismos alumnos ante las mismas dificultades, lo que confirma que la regulación se refiere más al trabajo que se realiza en la actualidad que a los aprendizajes. (Perrenoud 1990: 232)

La excelencia escolar, definida en abstracto como la apropiación del currículo formal, se identifica muchas veces, en la práctica, con el ejercicio cualificado del «oficio de alumno». La evaluación informal consiste, pues, en gran parte, en asegurar que el alumno aprenda y desempeñe su cometido de manera adecuada. Es evidente, destaca el sociólogo, que esto no es independiente de cierto dominio de los saberes del currículo formal, pero este dominio se empareja con las formas y contenidos de un trabajo escolar que siempre, y hasta cierto punto, está desligado de sus finalidades educativas y se transforma en un conjunto de rutinas, como cualquier actividad regular en una organización burocrática.

La evaluación formal suele ser escrita y estar normalizada en su forma, periodicidad y difusión, así como en sus consecuencias (repetición de curso, por ejemplo). Además, descansa esencialmente en las notas y apreciaciones de los maestros en el transcurso de un periodo escolar.

Por otro lado, los momentos de evaluación y los de trabajo resultan más o menos marcados en los sistemas que usan la evaluación formal. De manera general, la evaluación es, sin embargo, un momento que se distingue de los demás por una cierta «dramatización». Mientras que de ordinario los niños trabajan tomándose su tiempo, en el momento de evaluación surgen una angustia y una tensión que en algunos obstaculiza su buen funcionamiento intelectual.

Para Perrenoud, el factor tiempo reviste una importancia considerable en los momentos de evaluación, porque crea, en muchos alumnos, una tensión que les hace perder parte de sus habilidades y, al mismo tiempo, impide que los más lentos hagan todos los ejercicios. En suma, a los alumnos se les evalúa tanto por su ritmo de trabajo como por la exactitud de sus respuestas.

Aprender a tener éxito supone aprender el buen uso de la preparación acelerada e intensiva de los exámenes. Al observarse la manera de preparación para la evaluación que emplean ciertos alumnos con la ayuda de sus padres se nota —afirma Perrenoud— que han comprendido lo que se halla en el fondo de la excelencia escolar: la capacidad de saber repetir, en el momento oportuno, lo que ha sido ejercitado. Para ello, los alumnos se valen de diferentes estrategias en las situaciones de evaluación que les permiten utilizar un acervo cultural que deben a su familia y en el que el dominio de la lengua y de los códigos de comunicación constituyen un aspecto esencial.

A pesar de la diferencia anotada entre ambos tipos de evaluaciones, Perrenoud encuentra una relación valiosa entre ambas. La evaluación formal, en realidad, no genera grandes novedades para el docente sobre el nivel de excelencia de sus alumnos. En las pruebas escritas, vuelve a encontrar los errores a las que estaba

acostumbrado cuando realizaba las evaluaciones informales. En otras palabras, el profesor ha logrado, antes de los exámenes, elaborar una imagen de cada alumno que se va estabilizando poco a poco; la evaluación formal confirmará la jerarquía de excelencia establecida de un modo intuitivo en la mente del docente, al menos cuando el contenido de la tarea es análogo.

En este punto se descubre una tensión entre los dos tipos de evaluación. La obra de Perrenoud explica que, a la inversa de lo dicho, el docente puede, conscientemente o no, influir sobre la evaluación formal para hacerla coincidir con su imagen intuitiva de los alumnos. Sin embargo, el autor es enfático en señalar que, muy difícilmente, el docente podrá fabricar por completo una nota para que concuerde con su evaluación intuitiva sin tener en cuenta los resultados del alumno en la prueba escrita. Solo se trata de «corregirla» en un punto para que se aproxime al nivel «real» de excelencia del niño:

> El docente cree saber con bastante exactitud lo que valen sus alumnos respecto a una materia concreta y si la nota se aparta demasiado de su evaluación intuitiva, el error está en la nota. Subiéndola o bajándola un poco, el maestro siente que corrige un error, repara una injusticia. Porque le parece equitativo hacer corresponder la evaluación formal con el nivel real del alumno. (Perrenoud 1990: 236)

Un mecanismo vinculado al anterior, y que permite ampliarlo, es el procesamiento las calificaciones. Según Perrenoud, los profesores llegan a establecer una combinación intuitiva de la evaluación normativa y de la evaluación criterial, ambas muy artesanales. Cada una de ellas neutraliza, en parte, los posibles excesos de la otra.

La primera es una evaluación que ocurre cuando cada alumno es evaluado respecto a los demás de su grupo o una población mayor. Se trata de administrar la misma prueba a un conjunto de alumnos que sigan el mismo programa para, en función de la distribución de los resultados, transformar las puntuaciones en porcentajes. Según Perrenoud, este es, en realidad, un trabajo apresurado, que está orientado por ciertos principios generales extraídos de la pedagogía experimental y de la práctica de las pruebas normalizadas preparadas por los centros de investigación psicopedagógica: «Sin duda, esos principios, inspirados en su origen en la estadística de las distribuciones normales, se aplican con frecuencia a muestras para las que nos son válidos y mediante técnicas cuyo rigor metodológico es, cuando menos, discutible» (Perrenoud 1990: 133).

Por otro lado, la evaluación criterial, a diferencia de la anterior, no compara al alumno con los demás. Su trabajo se relaciona con un criterio, con un límite de dominio definido de antemano. La lógica de este tipo de evaluación exige que se definan, en primer lugar, los criterios de dominio para después construir los instrumentos adecuados. Pero Perrenoud advierte que, tal como se practica en las clases este tipo de evaluación, «[...] no suele tener el rigor metodológico que recomiendan

los especialistas, sobre todo en la definición de los criterios; esa definición se produce cuando el maestro ya ha compuesto la prueba escrita o planteado la pregunta oral» (1990: 133).

Una última idea que rescatamos de este sociólogo es la relación entre la evaluación escolar y las desigualdades de los alumnos. La evaluación pone de manifiesto determinadas diferencias y desigualdades más que otras. Las diferencias en el dominio de la ortografía se convierten en decisivas entres los 8 y 10 años gracias a la práctica de una evaluación formal; ello no ocurre con el dominio del canto. En esa medida,

> [...] según la edad o el momento en que se lleve a cabo la evaluación, según la forma de definir la excelencia, según la naturaleza de los instrumentos de medida, la evaluación escolar no genera la misma representación de las desigualdades, no fabrica las mismas jerarquías formales a partir de desigualdades reales idénticas [...]. (Perrenoud 1990: 262)

La fabricación de los juicios de excelencia implica la traducción de las desigualdades reales en jerarquías explícitas que tienen un carácter arbitrario.

Pero esas desigualdades reales no versan solo sobre el dominio de los saberes prescritos en el currículo formal; por ende, la excelencia escolar se extiende a otros componentes como la inteligencia operatoria o la lógica natural, que constituyen recursos para evaluación; o como la disciplina, los buenos hábitos, la conformidad intelectual, el sentido común, el compromiso con el trabajo, el afán de excelencia y la habilidad táctica ante la evaluación.

El autor nos plantea que los juicios de excelencia que explicitan el éxito o fracaso escolar se mueven entre dos ejes: por una parte, la inteligencia, el acervo cultural rentable en la escuela, y las competencias generales y transferibles; y, por el otro, la seriedad, el sentido del esfuerzo, cierta conformidad, los hábitos y el arte de saber repetir lo ejercitado.

Esta polaridad —dice Perrenoud— coincide con la intuición de los maestros de educación primaria que afirman que, entre los alumnos que salen airosos, unos son los inteligentes, que pasan la escolaridad primaria sin mayores dificultades, trabajando más bien poco, manifestando cierta desenvoltura y obteniendo siempre suficientes o excelentes notas; los otros, los serios y trabajadores, que tienen menos facilidad intelectual, pero responden mejor a la imagen clásica del buen alumno, ordenado, aplicado, cuidadoso y meticuloso en su trabajo.

En realidad, son diversas las perspectivas que este autor ofrece para una reflexión sobre la evaluación. Algunas de ellas son coincidentes con las de otros autores presentados a lo largo de este trabajo. Así, por ejemplo, existen coincidencias con el aporte de Cerda (1995) sobre cómo los docentes transmiten una cultura

del tiempo, en la que la evaluación enfrenta al alumno con el sentido de urgencia y productividad de aquel. En ese sentido, la educación debe permitirle no solo responder con exactitud las respuestas sino trabajar en función a un «ritmo de trabajo».

Quizá una de las ideas más sugerentes de Perrenoud sea que la imagen que fabrica la escuela sobre qué es evaluar y sobre quiénes son los buenos y malos alumnos nos es una entidad predeterminada que se hace desde sujetos pasivos. Si recordamos aquella parte en que Perrenoud afirma que «[...] para pasar de la trama al tejido, el maestro lleva a cabo un trabajo permanente de *reinvención, explicitación, ilustración, reformulación* y *concreción* del *currículum* formal» (Perrenoud 1990: 200), podemos argumentar la presencia de un sujeto activo que refabrica los dispositivos unificadores de la escuela y los lleva a umbrales diversos de formas de enseñanza y evaluación, aunque se trate de docentes que hayan recibido la misma formación profesional. Se trata de una perspectiva interesante para explorar los rangos de variabilidad entre docentes que tienen cada día que enfrentar problemas emergentes y para aprovechar lo que en palabras de Giroux se llama la construcción de un lenguaje de posibilidades.

Finalmente, el autor nos informa sobre la pista de la relación entre lo que llama la evaluación formal y la informal, que podríamos denominar también evaluación de proceso. Aparentemente, el docente busca parámetros de equilibrio para que sus percepciones, producto de la evaluación informal, se aproximen a la evaluación formal y viceversa. Pero justamente, la dramatización a que el autor alude y que surge en los momentos de la evaluación formal puede hacer jugar y mermar sus percepciones sobre el rendimiento del alumno en las evaluaciones informales. En otras palabras, habrá alumnos que tenderán a ser mejores en las evaluaciones informales que las formales, porque la tensión los merma; pero también habrá alumnos que, a pesar de un rendimiento bajo en sus evaluaciones informales, se disponen más estratégicamente a «salvar» el curso estudiando especialmente para la evaluación formal sin tener necesariamente una actitud de aprendizaje más honda.

3.3. La evaluación y la reproducción de Bourdieu

A finales de los años setenta, *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (en adelante, *La reproducción*) de Bourdieu y Passeron marcó una época de debate desde las ciencias sociales en relación con la enseñanza y la evaluación. Aunque esta obra tiene como referente empírico al mundo universitario, sus interesantes y polémicas aproximaciones tienen un alcance más general. A continuación reseñaremos esta obra sobre la base del resumen elaborado por Castañeda (2002).

La lectura de *La reproducción* significó, para los investigadores de la educación, una perspectiva enriquecedora para comprender que la escuela, en su relativa autonomía, se vale de sus propios métodos e instrumentos para cumplir su función ideológica de excluir o hacer triunfar a los alumnos, y que lo hace estableciendo diferencias como si fueran puramente escolares y no de clase social. La riqueza de sus reflexiones contribuía a superar una visión determinista de la escuela capitalista como reproductora mecánica de la división social y la fuerza de trabajo, y como transmisora de la cultura dominante, dado su sometimiento a la ideología burguesa.

A pesar de las varias décadas transcurridas desde la aparición de este libro, sus planteamientos siguen vigentes en cierta medida, pues no solo se limita a desenmascarar la reproducción y legitimación de las jerarquías sociales y culturales en la escuela, sino que sugiere elementos para hacer ese trabajo sociológico que muchas veces incomoda porque «devela la verdad de la verdad legítima», como decía Bourdieu, «verdad legítima» que pretende poner la educación como un ideal, neutral ante los distintos intereses, y encubre, con ello, que la escuela funciona por condicionamientos sociales que son interiorizados por los sujetos que asisten a ella.

La visión crítica de los autores sobre el carácter selectivo de los sistemas de enseñanza y la distribución del capital cultural, según el origen de clase, sigue aportando sugerentes y novedosos elementos de análisis de lo específicamente cultural, de las formas simbólicas y mecanismos sutiles por medio de los cuales la escuela reproduce las desigualdades sociales y el orden existente. A través de los conceptos de arbitrariedad cultural y violencia simbólica se explica cómo la acción pedagógica se convierte en la condición necesaria para la inculcación de la cultura dominante y la reconversión del capital cultural por medio del *habitus*.

La tesis central de *La reproducción* es que en la escuela confluyen formas culturales diversas, pero la arbitrariedad cultural que porta hace que se recurra a la violencia simbólica para vencer la resistencia de algunas formas culturales e imponer ciertas significaciones como legítimas, en función de la selección arbitraria que de ellas hace un grupo o clase dominante. Así, toda cultura académica tiende a ser arbitraria, ya que la escuela enmascara su naturaleza social y las relaciones de fuerza en que se basa, haciéndola aparecer como la cultura objetiva e incuestionable, como aquello legítimo de enseñar y aprender. Por eso, su efecto es la desvalorización de toda otra forma cultural y la sumisión de quienes son sus portadores, pues todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza en las que se sustenta, agrega su propia fuerza, es decir, una específicamente simbólica a estas relaciones de fuerza.

Para imponer esa arbitrariedad cultural se precisa de la acción pedagógica vista como inculcación o comunicación pedagógica de significados derivados de la cultura

dominante. La acción pedagógica es respaldada por la autoridad pedagógica, y esta es legitimada, a su vez, por la institución, sobre la base de que el sistema escolar tiene la capacidad de dotar a todos sus agentes de una autoridad delegada, tanto para el ejercicio de la autoridad pedagógica como para la conquista y confirmación continua de esa autoridad.

La acción pedagógica —afirman los autores— implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación, con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar, en las prácticas, los principios de la arbitrariedad interiorizada.

Estudiar la lógica interna que rige el sistema escolar ayuda a entender cómo, bajo su apariencia de neutralidad y autonomía, las escuelas siguen reproduciendo las desigualdades existentes en el sistema social por medio de la selección, organización, distribución y evaluación de conocimientos; la valoración institucional de determinados tipos y formas de conocimiento; y las relaciones de poder y autoridad que intervienen en el diseño del currículo, así como las concepciones de ciencia y teoría que presentan como único conocimiento legítimo el racional acabado o la idea de cultura como conjunto de valores, tradiciones y significados de los que la humanidad entera participa.

No hay que desconocer que las teorías de la reproducción pueden resultar poco esperanzadoras, pero el «pesimismo liberador» de Bourdieu constituye no solo una fuente generadora de explicaciones a problemas actuales como el empobrecimiento y desvalorización de formas culturales diferentes a la cultura dominante; los efectos de la violencia simbólica ejercida por los medios masivos de comunicación; o el acceso diferenciado a los bienes culturales, sino una referencia obligada si se quiere hacer un trabajo crítico sobre las formas en que adquiere presencia la reproducción social y cultural en cada escuela, como un punto de partida fundamental para poder transformar la educación.

Germaná (1999), por su parte, complementa nuestra síntesis con otros alcances de las ideas de Bourdieu sobre los conceptos de reproducción y capital cultural. Si el análisis de Marx se dirigió al examen de la reproducción económica de las clases, Bourdieu enfatizará los hechos vinculados a la reproducción cultural: «He querido, y no solamente de manera metafórica, hacer una economía de los fenómenos simbólicos y estudiar la lógica específica de la producción y de la circulación de los bienes culturales» (citado en Germaná 1999). En esta perspectiva, ha buscado no transponer de manera acrítica los conceptos económicos a los dominios de la cultura.

En consecuencia, para Bourdieu existen relaciones sociales no reducibles a las relaciones económicas. Él ha puesto énfasis en las prácticas simbólicas, que han

sido estudiadas en sus diferentes campos: la escuela, las prácticas artísticas, la distinción, la universidad, etc. Tres supuestos orientan esos análisis: (1) las relaciones de clase no son solo relaciones económicas, sino que surgen simultáneamente como relaciones de fuerza y relaciones de sentido (los diversos tipos de capital); (2) el análisis de las relaciones simbólicas hace aparecer los lazos constitutivos que posibilitan la renovación de las relaciones de clase (la violencia simbólica); y (3) los agentes no tienen necesariamente conciencia de sus prácticas (las estrategias de la reproducción).

Para Bourdieu, el capital no se reduce solo a su significación económica, pues dejaría de lado todo un conjunto de «propiedades» que los agentes utilizan en su lucha por el poder. Como señala Ansart (en Germaná 1999), si se entiende por «capital» toda energía social susceptible de producir efectos, se deberá considerar toda energía susceptible de ser utilizada (consciente o inconscientemente) como instrumento en la competencia social como capital. En este sentido, se puede hablar de diversas formas de capital: capital económico (recursos materiales), capital cultural (lenguaje, conocimientos, títulos escolares) y capital social (conjunto de relaciones sociales que se posee por los orígenes sociales y que se puede utilizar como capital).

La idea de capital cultural ha estado vinculada a las investigaciones de Bourdieu sobre la escuela:

> Los fundamentos de una herramienta como la noción de capital cultural, por ejemplo, que propuse en los años sesenta para dar cuenta del hecho de que, después de haber controlado las características económicas, los estudiantes salidos de familias más cultivadas tienen no sólo tasas de éxito escolar más elevadas sino manifiestan modos de consumo y de expresión cultural diferentes. (Germaná 1999)

¿Qué dice Bourdieu sobre el significado y las «funciones ocultas» del examen? Desde su perspectiva, el examen se presenta como un momento decisivo que adquiere un estatus de veracidad implacable para sancionar entre aprobados y desaprobados, y en el que subyace otra verdad social: los excluidos de los exámenes y pertenecientes a ciertas clases sociales. Bourdieu, en la obra que escribiera con Passeron, nos dice:

> Se comprende que para realizar completamente esta función de conservación social, el sistema escolar deba presentar la «hora de la verdad» del examen como su propia verdad; la eliminación sometida únicamente a las normas de la igualdad escolar, y por lo tanto formalmente irreprochable, que realiza y asume, disimula la realización de la función del sistema escolar, ocultando, por la oposición entre los aprobados y los suspendidos, la relación entre los candidatos y todos aquellos a los que el sistema ha excluido de facto entre los candidatos, y disimulando así los lazos entre el sistema escolar y la estructura de las relaciones de clase. (Bourdieu y Passeron 1996: 215)

Según Bourdieu, el examen también tiene una función ideológica, la de universalizar un consenso sobre su legitimidad resolutiva y sus consecuencias de segmentación social:

> No hay nada mejor que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos escolares y de las jerarquías sociales que éstos legitiman, porque conduce a los que se eliminan a asimilarse con los que fracasan, mientras permite a los que son elegidos entre el reducido número de elegibles ver en su elección el reconocimiento de un mérito o de un «don» que les habría hecho preferibles a los demás en cualquier caso. (Bourdieu y Passeron 1996: 218)

Otro aspecto crítico en la obra tratada estriba en detallar cómo la influencia de las jerarquías sociales se traduce en los criterios implícitos con que se evalúan a los alumnos y en los que funcionan matrices perceptivas que leerán detalles en el evaluado más allá de sus respuestas a las preguntas:

> Sabiendo todo lo que los juicios de los examinadores deben a las normas implícitas que retraducen y especifican en la lógica propiamente escolar los valores de las clases dominantes, se ve que los candidatos tienen que soportar un hándicap tanto más pesado cuanto más alejados estén estos valores de los de su clase de origen. Donde más se pone de manifiesto el sesgo de clase es en las pruebas en las que el corrector tiene que recurrir a los criterios implícitos y difusos del arte tradicional de calificar, como la prueba de disertación o el examen oral, ocasión de formular juicios totales, pertrechados de los criterios inconscientes de la percepción social, sobre personas totales, cuyas cualidades intelectuales y morales se perciben a través de los detalles infinitamente pequeños del estilo o de los modales, del acento o la elocución, de la postura o de la mímica, o incluso del vestido y la cosmética [...]. (Bourdieu y Passeron 1996: 219)

Un poderoso aporte de las ideas expuestas por Bourdieu y Passeron es la superación de la ingenuidad frente al sistema educativo y uno de sus dispositivos de poder más significativos: el examen. Existe una correlación entre dicho sistema y sus diversos dispositivos, y la estructura desigual de la sociedad. Sin embargo, las matrices perceptivas e implícitas de los docentes como evaluadores no solo reflejan aspectos vinculados a las clases sociales. Otras desigualdades también influyen y se reproducen en los exámenes (por ejemplo, las desigualdades raciales o de género). Necesitamos estudios que ayuden a profundizar en estas dimensiones y que eviten reduccionismos explicativos que postulen un solo factor como determinante. En esta dirección es ilustrativo el paradigma de la complejidad, defendido por Morin (1994).

Por otra parte, basados en la autonomía relativa que Bourdieu y Passeron postulan para evitar una explicación mecanicista de las relaciones entre estructura socioeconómica e instituciones, podemos decir, como lo señala Ciataloni, en la propia introducción a la obra referida, que

> No todas las enseñanzas son igualmente violentas e igualmente arbitrarias, y es justo la práctica de la enseñanza (además de la investigación científica) la que determina qué enseñanzas y qué modos están más en consonancia con tales alumnos o tales hombres. (Bourdieu y Passeron 1996: 31)

Los enfoques de los tres autores que hemos sucintamente revisado en esta parte resultan sugerentes y provocadores para una debate pluridisciplinario sobre la evaluación educativa. En una línea reflexiva propositiva podemos anudar la triada historia-organización educativa-evaluación que evita encerrar la evaluación solo al interior del aula y disminuirla como un microfenómeno escolar de orden secundario. Por el contrario, se trata de un esfuerzo por recontextualizar la evaluación al interior de la cultura organizacional y de los procesos sociohistóricos.

La formación inicial de los docentes y las capacitaciones dirigidas a ellos poco han ayudado a una visión integradora de la evaluación que permita al docente asumir la evaluación no solo como algo «técnico-pedagógico» sino como un fenómeno socialmente construido desde una sociedad y una historia compleja. Los planes de estudio y programas de capacitación docente, al restarle al docente la posibilidad de complejizar su práctica evaluativa y llenarlo predominantemente de normas, procedimientos y técnicas, vacían la evaluación de sus profundas raíces sociales.

Podemos decir que la evaluación es un dispositivo *producto de* y *productor de*, siguiendo en ese sentido el *habitus* de Bordieu. En otras palabras, en las experiencias de evaluación se inscribe el proceso de documentación que la modernidad ha acarreado para generar individuos intercambiables con medidas, como son las notas y registros de calificación estandarizados, que convierten a cada alumno en un caso. Pero en la evaluación se inscriben también formas emergentes de construcción de sujetos que no está plenamente predeterminados por las imágenes y normas fabricadas por la institución. Ese sujeto que a la vez se convierte en «objeto de evaluación» ha ido elaborando sus recursos afectivos, corporales y cognitivos no solo para enfrentar el éxito o fracaso de un examen sino, también, para lidiar con las presiones y significaciones de su entorno (pares, profesores y familia). Quizá sea esta otra veta que debe ser complementada, buscando integrar un enfoque en el que podamos asumir más dinámicamente cuáles son los tipos de sujetos que se constituyen en los momentos de evaluación educativa: qué hay más allá de un evaluador y un evaluado, y de la nota, y cómo lo que hay más allá está latente y subyace a la coyuntura evaluativa, la condiciona pero no la predetermina de manera absoluta.

4. LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIOS CUALITATIVOS

Los estudios cualitativos constituyen, hoy en día, una enriquecedora fuente de reflexión sobre lo que acontece en la escuela. Una vertiente de estos estudios lo constituye la etnografía educacional, inspirada y alimentada con los aportes de la antropología, que representa uno de los enfoques más prometedores para un acercamiento descriptivo e interpretativo de la cultura de la escuela, en particular de aquellos fenómenos insuficientemente documentados. Estas contribuciones han generado lo que Ogbu (1993) denomina el sesgo hacia la «microetnografía» y ofrecen herramientas para explicar los múltiples fenómenos que se desarrollan al interior del aula.

Los estudios cualitativos se definen no tanto por utilizar un conjunto de técnicas de recolección de datos sino, sobre todo, porque estas están subordinadas a un intento de desentrañar las estructuras de significación.[1] En ese sentido, se trata de un enfoque en el que se enlaza teoría y método para conocer y comprender la realidad estudiada (León y Staeheli 2001; Iguiñiz y Dueñas 1998; Rockwell 1995; Goetz 1988; y Anderson 1989). La perspectiva interpretativa que subyace a estos enfoques es, sin duda, una de las maneras en que se asume la construcción de un conocimiento profundamente contextualizado. Según Dell Hymes, «[...] para la investigación etnográfica, la validez depende comúnmente del conocimiento preciso de los significados que poseen las conductas e instituciones para aquellos que participan en ellas» (1993: 182).

Cada vez más, la especialización de este enfoque de investigación en el campo educativo revela el crecimiento de una literatura específica —tanto en el ámbito regional como internacional— (Velasco, García, y Díaz de Rada 1993) que debiéramos explotar con mayor sistematicidad para nuestras indagaciones sobre las prácticas evaluativas y sobre cómo los actores la construyen y reconstruyen en escenarios particulares.

[1] «El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones» (Geertz 1987: 20).

En las páginas siguientes resumiremos algunos trabajos desarrollados con el apoyo de enfoques cualitativos, algunos más claramente etnográficos. En ellos, nuestra atención se ha centrado en lo que concierne a la evaluación escolar. Se tratan de investigaciones realizadas en tiempos y lugares distintos: una de ellas se realizó en el contexto norteamericano de los sesenta del siglo pasado; las otras, en América Latina —dos en Chile y una en México— durante los noventa de ese siglo. No obstante las diferencias existentes en estos estudios, ellos pueden iluminar perspectivas de reflexión sobre una de las dimensiones más complejas de los procesos formativos.

4.1. La vida en las aulas

Uno de las obras pioneras en la aplicación de métodos antropológicos en la educación es *La vida en las aulas* del psicólogo educacional norteamericano Philips Jackson. Esta obra publicada en 1968 está centrada en lo que sucede en las aulas de la escuela primaria. Fueron siete las aulas que Jackson observó entre 1962 y 1963. Su opción por la escuela primaria se debe a que, durante ese período, el niño aborda los hechos de la vida institucional y desarrolla estrategias de adaptación que conserva a lo largo de su educación y posteriormente.

Para Jackson, existen tres rasgos característicos de la vida en el aula: masa, elogio y poder. Sobre el primer rasgo, sostiene que «[...] aprender a vivir en un aula, supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa» (Jackson 1994: 50). La mayor parte de las actividades en esta institución se realiza con otros o en presencia de otros. El elogio revela que las escuelas son básicamente recintos evaluativos: «La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros» (Jackson 1994: 50). El elemento de poder estriba en la mayor responsabilidad que tienen los profesores en la conformación de los acontecimientos del aula; esta clara distinción de su papel y autoridad es otro rasgo de la vida escolar que deben aprender a considerar los estudiantes.

Jackson dedica un detallado análisis a las significaciones de la evaluación escolar. Este puede ser resumido en cinco ideas centrales. La primera es que, a diferencia de las evaluaciones que el niño experimenta en otras instituciones, la escuela es la que aplica exámenes con más frecuencia. En otras palabras, los exámenes son tan característicos del ambiente escolar como los libros de texto o los trozos de tiza, aunque los exámenes no se aplican de la misma forma —son menores en los grados inferiores— y no son el único elemento que explica la atmósfera evaluativa que penetra en el aula.

La segunda es que la fuente de la evaluación en el aula es el profesor. En la mayoría de aulas, los alumnos llegan a saber cuándo las cosas son correctas o equivocadas, buenas o malas, bonitas o feas, en gran medida como resultado de lo que les dice el profesor, aunque Jackson también reconoce la presencia de otras fuentes. Una de estas está constituida por los propios compañeros:

> A veces se permite intervenir a toda la clase en la evaluación del trabajo de un estudiante, como cuando el profesor pregunta: «¿quién puede corregir a Billy?» o «¿cuántos creéis que Shirley ha leído esa poesía con suficiente entonación?». Otras veces la evaluación se produce sin que la suscite el profesor, como cuando un error manifiesto provoca la risa o una actuación sobresaliente los aplausos. (Jackson 1994: 60)

Otra fuente es la autoevaluación:

> Cuando un alumno no puede escribir ninguna de las palabras de un test de ortografía estima su fracaso aunque el profesor no vea el papel. Cuando un estudiante opera en la pizarra sobre un ejemplo aritmético, puede saber que su respuesta es correcta aunque el profesor no se moleste en decírselo. (Jackson 1994: 60)

La tercera idea está referida a las condiciones bajo las cuales se comunican las evaluaciones. Hay juicios que el docente realiza sobre el alumno y que son comunicados con diferentes grados de discreción. Así, existen determinados juicios que el profesor tiene sobre el niño que no siempre le comunica a él sino, más bien, a sus padres o que quedan para uso exclusivo de la escuela. Otros juicios son comentados por el profesor en presencia de otros estudiantes: «En la escuela primaria sobre todo, los alumnos son a menudo elogiados o censurados en presencia de sus compañeros» (Jackson 1994: 61). También hay juicios que el profesor reserva para una conversación privada con el alumno. En esta dirección, la escritura suele ser también un medio privado que el profesor utiliza para escribir un comentario escueto en el trabajo del alumno.

La cuarta idea se relaciona con la comprensión de algunos de los referentes de la evaluación, como el logro de los objetivos educativos, la adaptación del estudiante a las expectativas institucionales y la posesión de rasgos específicos del carácter. Los niños aprenden que lo que realmente les molesta a los profesores es la violación de las expectativas institucionales:

> [...] con frecuencia cuando un profesor regaña a un alumno no es porque ignore cómo escribir correctamente una palabra o porque no consiga resolver las complejidades de una larga división. Generalmente suele regañarle por llegar tarde o por hacer mucho ruido, por no prestar atención o por empujar en la fila. (Jackson 1994: 62)

Jackson destaca que la evaluación del logro académico, de la adaptación institucional y de las cualidades personales puede producirse al mismo tiempo:

> [...] cuando se elogia a un alumno por responder correctamente a una pregunta del profesor puede parecer que se le gratifica sólo por dar la contestación oportuna. Pero, se trata sin duda, de algo más. Si el docente hubiera descubierto que el niño obtuvo la respuesta unos segundos antes, leyendo el trabajo de un compañero, le habría castigado en vez de elogiarlo [...]. Así lo que se premia no es sólo la posesión de la respuesta oportuna sino también el modo en que ésta se obtiene. En otras palabras, se alaba al niño que logra y demuestra un dominio intelectual de un modo legítimo prescrito. Se le elogia, aunque sea indirectamente, por saber algo, por hacer hecho lo que el profesor le dijo, por escuchar con atención, por ser miembro cooperador de un grupo, etc. La felicitación del docente pretende inducir al alumno (y a los que escuchan) a que realice en el futuro ciertas conductas, pero no simplemente a que repita el conocimiento que se le acaba de enseñar. (Jackson 1994: 63)

En definitiva, la evaluación supone, implícitamente, la evaluación de aspectos no académicos de la conducta del estudiante, y la mayoría de los alumnos debe aprender pronto que los premios se otorgan a los que son buenos y ser bueno consiste, principalmente, en hacer lo que manda el profesor.

La quinta idea es un intento de articular, conceptualmente, sus hallazgos anteriores en el concepto de currículo oculto, que él acuña por primera vez para la literatura pedagógica. Jackson señala que la combinación de estos rasgos de multitud, elogio y poder configurarán un *currículum oculto* que cada alumno y profesor debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Este tipo de currículo difiere del currículo oficial, que responde más a las demandas académicas y al cual se ha prestado tradicionalmente más atención. Para Jackson, muchos de los premios y castigos que parecen dispensados sobre la base del éxito y del fracaso académico en realidad se relacionan más estrechamente con el dominio del currículo oculto:

> La práctica docente habitual de atribuir mérito a un alumno por intentarlo. ¿A qué se refieren los profesores cuando dicen que un estudiante trata de hacer su trabajo? Señalan, esencialmente, que cumple las expectativas de procedimiento de la institución. Hace (aunque en forma incorrecta) las tareas que se le encargan para casa, alza la mano durante los debates en grupo (aunque con frecuencia ofrece una respuesta errónea), mira atentamente el libro durante le período de estudio (aunque no pase las páginas muy a menudo). Es, en otras palabras un estudiante «modelo», que no es necesariamente «bueno» académicamente. (Jackson 1994: 74)

Más aún, el autor sostiene que es difícil imaginar que los profesores de primaria descalifiquen a un estudiante que se esfuerza aunque sea escaso su dominio del contenido del curso.

La tensión entre ambos tipos de currículos encamina a Jackson a preguntarse si el dominio de ambos exige cualidades personales compatibles o contradictorias; y si es posible que el alumno atienda las demandas de conformismo de la institución y, al mismo tiempo, las demandas críticas del saber. Asimismo, se interroga acerca de

cómo mantener el equilibrio entre ambas estructuras curriculares y reconoce que muchos estudiantes logran claramente mantener «su agresividad intelectual al tiempo que se someten a las leyes que gobiernan el tráfico social de nuestras escuelas» (Jackson 1994: 76).

Los hallazgos de este autor y sus reflexiones representan una referencia importante para una etnografía de la evaluación en la escuela básica y ofrecen imágenes y metáforas ricas para estudiar la evaluación, ya no solo como parte del currículo oficial sino, también, del currículo oculto. Además, sus afirmaciones refuerzan la importancia de los estudios posteriores sobre la fuerza y complejidad de la cultura escolar y su impacto en las evaluaciones.

Particularmente, es posible seguir explorando más la tensión entre el currículo oficial y currículo oculto. La evaluación se halla en medio de ambas y debe informar al docente tanto del nivel de logro del currículo oficial como del dominio de ciertos códigos de actuación del currículo oculto que la escuela premia. Sin embargo, necesitamos agudizar más nuestra reflexión desde la perspectiva del estudiante que, ante eventos evaluativos (como los exámenes), desarrolla estrategias diversas para enfrentarlos. En este sentido, creemos que están latentes, en el repertorio de posibilidades, las estrategias que son premiadas tanto por el currículum oficial como por el currículum oculto, así como aquellas que son sancionadas y prohibidas.

En cada experiencia en la que el alumno afronta eventos evaluativos formalizados, está latente ese abanico que algunos utilizan estratégicamente. Cuando un alumno comete una deshonestidad en un examen (copiar) ha desarrollado un conjunto de acciones de ruptura asumido con el riesgo que implica: ¿por qué, pese a conocer las consecuencias de esa deshonestidad, se arriesga? En muchos casos, no solo arriesgan una nota sino otras sanciones dentro y fuera de la escuela. Se necesita de investigaciones más particulares sobre este aspecto específico para comprender mejor los significados que se ponen en juego y que provienen tanto de la cultura del estudiante como de la cultura institucional y familiar.

4.2. La evaluación, el clima emocional y las expectativas

La investigación sobre el clima emocional en el aula de Assaél y Neumann, realizada a inicios de los noventa del siglo pasado, en el primer año de educación básica de tres escuelas de sectores urbanos-populares de Santiago de Chile, permite distinguir las formas en que la evaluación incide en la construcción de climas emocionales.

Las investigadoras afirman que las evaluaciones se realizan a través de pruebas cuyo objetivo central es calificar el aprendizaje de los niños y verificar el grado de adquisición de los contenidos entregados. Ellas enfatizan sus constataciones en los

términos siguientes: «No observamos en la escuela un trabajo de evaluación formativa, ni en lo que se refiere a trabajar con los alumnos en torno a los errores de éstos, ni en cuanto a que el profesor revise y readapte sus métodos de enseñanza» (Assaél y Neumann 1991: 80).

Assaél y Neumann (1991) afirman que, a través de las pruebas, el niño es clasificado y muchas veces descalificado. Por lo tanto, las calificaciones obtenidas son una de las motivaciones importantes para el aprendizaje. Además, muchas veces la familia juega un papel importante en este proceso, dado que los padres tienden a reforzar con fuerza las calificaciones más que la curiosidad y el deseo por aprender.

Sin embargo, su investigación da cuenta también de estrategias docentes que generan climas emocionales distintos, en los que el eje es la forma en que la profesora aborda el tema de la evaluación con sus alumnos. El trabajo da cuenta de un estilo en el cual la docente trasmite su confianza de que todos pueden aprender y lo refuerza permanentemente, inclusive en la evaluación:

> Profesora: «Alfredo todo bueno; Nadia también... Katy muy bien; Daniel, estás mejorando mucho, me alegra».
> Profesora: «Ahora, si se equivocaron no importa, pero la letra E la tratan de hacer bien».
> Profesora: «Usted es un niñito que puede hacer las cosas mejor de lo que las hace».
> Profesora: «No todos lo hicieron bien, pero después lo van a hacer mejor».

En este estilo, la profesora se siente responsable del rendimiento de cada uno de sus alumnos y no delega esta tarea a los padres; asume así un esfuerzo con una actitud comprensiva y abierta: «Yo a Raúl —dice una profesora— no lo quiero dejar repitiendo, me había propuesto, si es que aún lo puedo hacer, hacerle otro tipo de evaluación diferente al resto. Raúl necesita un apoyo... Lograrías más con él» (Assaél y Neumann 1991:106).

La interacción que la profesora realiza en el momento del examen logra crear un clima no amenazante:

> Profesora: «Ya, van a recibir una hojita, pero no la [sic] van a dar vuelta hasta que yo lo diga».
> [La profesora reparte las hojas y luego se dirige al pizarrón y da las instrucciones]
> Profesora: «Ya, qué es lo que quiero que ustedes hagan, primero que estén bien sentaditos, y quiero también que...».
> Alfredo: «Que no copie al otro».
> Profesora: «Que cada uno lo haga, lo lea despacito, que lo haga solito para que la profesora sepa a quién tiene que enseñarle más las lecciones».
> Alfredo: «Sí, porque vamos aprendiendo de a poco. ¿No es cierto, señorita?».
> Profesora: «Claro, todos vamos aprendiendo de a poquito. Aquí arriba [mostrando la hoja] le vamos a colocar el nombre. El que no sabe yo voy a pasar por los puestos».

Las etnógrafas identificaron este estilo en una de las escuelas en la que, en comparación a las otras, está en una situación económica de menor desventaja y en el curso A, en el que generalmente se ubican a los alumnos con menores problemas de rendimiento. Este descubrimiento les induce a alimentar la hipótesis de que hay un segmento de maestros que tienen una actitud más favorable hacia su trabajo y mayores expectativas en cuanto al rendimiento de sus alumnos. Esto les permite encontrar mayor sentido y significación a su labor.

De esta manera, el tema de las expectativas de los maestros respecto de los alumnos es colocado como un tópico central en la discusión sobre clima emocional en el aula y el fracaso escolar: «El profesor que trabaja en escuelas de sectores populares, donde la mayoría de los niños provienen de hogares socioeconómicamente muy desposeídos, tiene baja expectativas del rendimiento de sus alumnos» (Assaél y Neumann 1991: 17). Las bajas expectativas en el rendimiento de los niños de sectores populares lleva a que el docente solo espere cumplir ciertas metas mínimas como el aprendizaje de la lectoescritura y la adaptación de niño a las exigencias escolares de socialización (hábitos de higiene, normas de conducta, valores, etc.).

La baja expectativa de rendimiento que los profesores tienen de los alumnos se desplaza a factores externos al aula. Para el maestro, estos niños provienen de hogares desintegrados, con bajo nivel de cultura, con grandes dificultades para adaptarse a las normas y exigencias de la escuela, y con posibilidades relativas para continuar sus estudios secundarios.

En este sentido, Assaél y Neumann sustentan que

> [...] en la medida en que para el maestro el fracaso es inherente al niño y su medio familiar, esto no guarda relación con los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula, lo que lleva por tanto a revisar la situación particular de cada niño, sin considerar ni reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas. (1991: 55)

El trabajo que sintetizamos nos deja como temas de reflexión la relación entre la evaluación, los climas emocionales en el aula y las expectativas del docente sobre el rendimiento de los alumnos. Desde esta relación podemos preguntarnos por las formas en que el momento de evaluación reconstruye los climas emocionales del aula con sus propios elementos psicológicos. Asimismo, nos conduce a interrogarnos por cómo las representaciones que el docente se hace de la relación entre rendimiento y condiciones externas a la escuela influyen en sus expectativas y conductas hacia los alumnos.

Nos preguntamos, a partir de esta reflexión, si no debiéramos extendernos sobre las expectativas en un marco más complejo de fuentes posibles y no solo restringido a la procedencia social de los alumnos. Podríamos sospechar que cuestiones relativas al género y específicamente a la raza, como al físico en general, también pueden estar jugando un papel en la elaboración que hace el docente de las

posibilidades de éxito o fracaso del alumno sobre determinada materia. En una visión todavía más compleja, se podría también sospechar que ciertas características del alumno pueden evocar y movilizar aspectos del docente que pueden afectar su modo de evaluar.

4.3. Las formas de conocimiento y la evaluación

Un tercer trabajo etnográfico, más reciente y también realizado en Chile, da cuenta del papel de la evaluación en dos tipos de forma de enseñanza en colegios de educación media. Esta investigación realizada a mediados de los noventa del siglo pasado por Edwards y colaboradores distingue entre una forma de enseñanza entendida como transmisión de conocimientos y otra entendida como construcción de conocimiento.

La primera, la más generalizada en todos los establecimientos observados, es una forma de enseñanza eminentemente instructiva, en la cual el conocimiento se entiende como información de verdades absolutas y ahistóricas. La lógica que subyace a este tipo de enseñanza es la formal y abstracta, en la que prevalece la relación entre contenidos altamente formalizados con independencia de los procesos y hechos de la «realidad».

En el acto de transmisión, afirman los autores, los conocimientos son reducidos, simplificados y banalizados para facilitar su aprendizaje por los alumnos, hecho que dificulta su apropiación significativa. Una forma de enseñanza como esta tiene como principales estrategias las siguientes: el dictado; la completación de frases, sílabas o palabras; la ejercitación; la apelación puntual a los saberes de los alumnos y la simulación de participación como ritual de integración.

En este contexto, predomina la preocupación de los profesores por las buenas calificaciones, interés que llega a desvirtuar el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la calificación se transforma en el objetivo fundamental del proceso educativo y los profesores terminan enseñando para la prueba o interrogación.

Las investigadoras han revelado algunas prácticas específicas asociadas a esta función de la evaluación al interior de esa modalidad de enseñanza. Una de ellas es la evaluación frecuente:

> El sentido de la alta frecuencia de las pruebas (una a la semana, en algunos casos en matemática) es coherente con esta forma de enseñanza que está centrada en la memorización de los contenidos. El supuesto es que, para recordar más, el tiempo deber ser breve y «la materia» debe ser poca. Entonces, si se enseña «poca materia», es posible que el alumno memorice con más precisión los contenidos. (Edwards y otros 1995: 120)

En un colegio particular con altos puntajes en la prueba de aptitud académica, un alumno entrevistado comenta:

> [...] demasiado seguido, no es bueno porque son pruebas prácticamente todos los días, entonces uno estudia para la prueba incluso para la hora antes, por ejemplo, ahora tengo la prueba de química para la última hora y tengo que estudiar. Uno está tan presionado por pruebas todos los días que deja para la última hora todo, además son pruebas supercortas, entonces uno pesca pedacitos de la materia, pedacitos de la materia aislados que aparte no entran bien, estudia para la hora después entonces no entran bien, pesca un pedacito por acá, otro por allá. Yo preferiría tener pruebas más espaciadas, aunque sea de más materia, pero que no nos corten la materia a pedacitos. (Edwards y otros 1995: 128)

Otra estrategia la constituyen los trabajos de investigación, que se conciben como una forma para que los alumnos «suban sus notas». Estos trabajos generalmente son pequeños e implican la búsqueda de información por parte del alumno. Ellos realizan esta búsqueda sin que les hayan dado herramientas de recolección e información, y menos de investigación. Muchas veces, los alumnos entregan trabajos en los que tienen pegados recortes y la copia de información textual de libros, y terminan por ser bien calificados.

Las investigadoras reseñadas agregan que

> [...] las buenas calificaciones de los alumnos, a su vez, legitiman a los profesores. En los establecimientos subvencionados esto cumple un objetivo fundamental: «conservar» a los alumnos en el establecimiento. Esto explica por qué los docentes ayudan a los alumnos en las evaluaciones. (Edwards y otros 1995: 132)

Este hecho se expresa también en la constante postergación de pruebas o interrogaciones para que los alumnos no tengan bajas calificaciones.

Asimismo, han evidenciado la arbitrariedad en los procesos de evaluación. Esta se da en las formas en que se realiza la evaluación, así como en las maneras en que se trata a los alumnos. En ambos casos, el profesor tiende a descalificar y a no ceñirse a criterios de objetividad.

En las clases de computación, el profesor evalúa a los alumnos:

> Profesor: «Saben, yo dije que iba a interrogar a una sola persona por grupo. Cerda representa a su grupo, Muñoz representa a su grupo y González representa a su grupo. Le voy a poner la nota a cada uno de los alumnos, la nota que saquen esos señores. Voy a hacer preguntas a los grupos. [Luego el profesor se dirige a una alumna del primer grupo, interrogando en tono enérgico y mirándola fijo]. Para escribir un programa en COBOL, ¿qué es lo primero que han que hay que hacer?
> Alumna: [La alumna responde inmediatamente, despacio y con la cabeza inclinada hacia abajo]. «Enciendo el computador, lo coloco en, coloco el disk, creo...».
> Profesor: «¿Qué digita? ¿Qué necesita para hacer una carta? [Ningún alumno ni alumna responde. Se miran entre ellos]. M y S, pues. [Luego pregunta a un segundo

> grupo]. ¿Para qué sirven las divisiones? [Una de las alumnas del grupo responde].
> Alumna: «...impresora».
> Profesor: «Dije divisiones, no datos. [Luego hace otra pregunta. Sigue la interrogación]. Ustedes del grupo uno, 1,5 bueno y 3,5 mala. Ustedes del grupo dos, un uno bueno y ustedes del grupo tres, uno bueno. [Luego el profesor hace preguntas en general] ¿Cuántos campos se usan para los programas de las REM de entradas? [Los alumnos y alumnas, en su mayoría, responden en coro].
> Alumnas: «Dos».
> Profesor: «¿De salida?».
> Alumnos: «Uno» [Responden los alumnos y alumnas en su mayoría, a coro].
> Profesor: «Bien [Luego le hace una pregunta a uno de los grupos, al parecer al segundo], ustedes: ¿cuántos? [Ningún alumno ni alumna responde la pregunta. Se miran entre ellos y se hacen gestos como diciéndose contesta tú. El profesor dice a una alumna]. ¿Cuántos se copian? [No responde]. ¿Cuándo se sabe que el programa está listo?
> Alumna: «Cuando no tiene error».
> Profesor: «Después que tenemos que...».
> Alumno: «Digitar» [El profesor parece no quedar satisfecho con las respuestas de la alumna. Luego le hace una pregunta a otra alumna y sigue la interrogación].
> Profesor: «¿Cuántas líneas tiene su programa? [La alumna se queda callada y el profesor le dice]. Usted es buena para prestar casa para las fiestas, se lo pasa en fiestas, si sigue así va a tener que ser empleada doméstica o ir a una bolsa de trabajo. [El profesor deja de hablarle a la alumna y luego le habla al curso con el libro de clases abierto]. Evaluación, un tres para todo el curso. (Edwards y otros 1995: 120)

La segunda forma de enseñanza que las autoras analizan es la concebida como construcción del conocimiento. En esta, el conocimiento surge de un proceso de elaboración o reelaboración de los contenidos por parte de los propios alumnos. En otras palabras, no se entiende como uno de verdades absolutas sino como uno relativo a sus condiciones de producción. El conocimiento se «historiza» y no se fragmenta, con lo que se posibilita una visión más integrada de los saberes.

Esta forma de enseñanza suele incorporar los saberes de los alumnos, hecho que implica reconocerlos y alterar el tipo de relación pedagógica. De este modo, el profesor suele no ser el único referente del conocimiento para los alumnos y, cuando lo es, la relación está menos centrada en el disciplinamiento y más en la tarea. Para las investigadoras: «[...] el concepto de aprendizaje a la base es que se aprende por medio de la elaboración propia, el concepto de enseñanza es el de poner al acceso de los estudiantes los contenidos conceptuales y los elementos prácticos para que eso ocurra» (Edwards y otros 1995: 135).

Las principales estrategias observadas en esta forma de enseñanza son las siguientes: el aprender haciendo y la relación con un conocimiento complejo y abierto en sus significaciones, por un lado, y con un conocimiento de la vida cotidiana, por el otro. Por medio de estas estrategias, los alumnos se socializan en una valoración positiva y con sentido del conocimiento, y participan efectivamente de un proceso de construcción colectiva del conocimiento.

De este modo, la evaluación adquiere un sentido diferente del que tenía en la primera forma de enseñanza. En la estrategia de «aprender haciendo», las evaluaciones permiten que los trabajos de los alumnos sean calificados después de que ellos mismos los corrigen. En otras palabras, antes de calificar, se permite corregir el trabajo y aprender a hacerlo bien.

En esta forma de enseñanza, acotan los autores,

> [...] la evaluación cumple una función formativa, dan un apoyo pedagógico constante a los estudiantes en el desarrollo de sus trabajos. Por lo tanto, la evaluación sumativa, generalmente refleja una correlación efectiva entre los resultados finales y el trabajo formativo realizado. Aquí no hay espacio para la «copia» puesto que cada uno debe demostrar haciendo lo que sabe. (Edwards y otros 1995: 142)

En el taller de especialidad de construcciones metálicas, los alumnos trabajan en grupo:

> Alumno: «Señorita» [Llamándola. La profesora se acerca al grupo].
> Alumno: «La pusimos en medio» [Se refiere a algún aspecto del dibujo].
> Profesora: «¿Están todos los lados iguales? [Tratando de obtener información sobre lo que han hecho los alumnos].
> Alumnos: «Wait moment» [Tomando mediadas sobre el dibujo con el metro. Conversan entre ellos mientras miden. La profesora se va del grupo. Los alumnos a cada lado del mesón, revisan las medidas del dibujo].
> Alumno: «Ya señorita» [La profesora se acerca].
> Alumno: «Mide...» [Señalando las medias de cada lado. La profesora toma el metro y les muestra que no todas miden lo mismo].
> Alumno: [Dando razones por las cuales las medidas no son iguales] «Pero si es tiza no más... después nos retan si echamos a perder el piso» [Justificándose].
> Alumno: «¡Cinco puntos!» [Riendo, da un resultado como si la profesora no fuera a darse cuenta que están pasadas las medidas].
> Alumnos: «Cinco, uno» [Se refiere a que el dibujo está pasado en un milímetro].
> Alumno: [Nuevamente justificando las razones por las cuales las medidas coinciden] «Oiga, señorita, eso no se puede hacer, uno dibuja...».
> Profesora: [Tratando de explicar que era posible tomar bien todas las medidas] «¿Cómo lo hizo bien aquí y allá?» [Indicando lugares del dibujo].
> Alumno 1: [Explicando las razones] «Por la tiza, uno le saca punta y a un lado queda bien, hay que sacarle de nuevo. [Siguen revisando las medidas. La profesora toma el metro. Los alumnos se ríen, en tono de burla]. ¡Oh! [Se ríen fuertemente, ya que la profesora encontró otra medida incorrecta]. ¿Y esta medida? [Haciéndose el sorprendido porque la medida no coincide].
> Alumno 2: «Coloque el dedo más allá» [En el metro, para que la medida coincida, en tono de broma].
> Profesora: «Un cinco». [Señalando la nota que les va a colocar. Los alumnos alegan]. «Les di diez minutos más para que corrigieran las medidas». (Edwards y otros 1995: 145).

La investigación de Edwards y sus colaboradores invita a reflexionar sobre la funcionalidad de la evaluación al interior de ciertas lógicas de enseñanza y del conocimiento. Un análisis longitudinal de las clases permite advertir mejor dichas lógicas y ponderar su predominio. De este modo, se evita una reflexión aislada sobre la evaluación y al margen de las lógicas de conocimiento. En ese sentido, podemos analizar la evaluación desde la perspectiva de la forma en que el conocimiento se concreta en la trayectoria del proceso de enseñanza-aprendizaje, como algo a trasmitir o a ser construido.

Esta distinción es sumamente útil, aunque sospechamos que, en un mismo centro educativo, es posible practicar estas dos formas de conocimiento y, por supuesto, su correlato evaluativo; y que inclusive un mismo docente puede hacer mixturas en las que combine ambas formas. Lo anterior nos llega a preguntarnos si existen formas puras en las maneras como se concreta el conocimiento en el aula y si entre las formas caracterizadas por las autoras tratadas existen formas intermedias que son funcionales a los temas que se abordan, a la experiencia del docente o al tipo de alumnos, entre otros.

4.4. La irrecuperabilidad del tiempo

El estudio etnográfico que se presenta a continuación se basa en las observaciones realizadas en un colegio de educación media superior de la ciudad de México y fue desarrollado por Cerda en los primeros años de la década de los noventa del siglo pasado. Este trabajo permitió articular diversas categorías para interpretar las dinámicas formativas que se dan al interior de la escuela. De dichas categorías, una especialmente relevante fue la del tiempo.

En las prácticas cotidianas que se viven en los establecimientos educacionales es posible observar el proceso para disciplinar a los alumnos en las formas en las que se les exige vivir el tiempo. En las clases observada por Cerda, los alumnos deben cumplir ciertas normas explícitas: llegar a la hora; hacer trabajos de investigación grupales en determinados plazos; exponer investigaciones en un determinado espacio de tiempo; así como plantear preguntas y aportaciones en la clase en el momento en que el profesor lo estipula. En todos los casos, debe hacerse algo en un tiempo determinado y estipulado por el profesor. En este sentido, el control del tiempo y los ritmos de avance están fuera del control del alumno.

Por ello, Cerda afirma que la escuela, mediante diversas formas, transmite ciertos valores en relación con el tiempo, como los hábitos de puntualidad y la aceptación de ritmos en función de las demandas de los otros. Asimismo, el control del tiempo por parte del docente le permite, a este, mantener estructuras de funcionamiento que lo reafirman en ciertas certidumbres para encontrar un orden frente al

caos: «un ritmo de trabajo estable y pautado que constituya una descarga de esfuerzo para ella [el docente]» (Cerda 1995: 45).

Hay otros aspectos que el estudio etnográfico reseñado revela en torno al tiempo. El primero es el sentido de urgencia con que se viven las actividades escolares y que adquiere la forma de una actitud de vida por parte del docente. Este expresa, en su hacer y decir, la angustia y preocupación por lograr desarrollar el programa de estudio completo, por cumplir con una propuesta que es la suya y que ha recibido el aval de la institución educativa en la que labora. Cerda argumenta que el «[...] estar urgido de tiempo significa llenarse de ocupaciones, lo que permite vivir más superficialmente sin llegar a profundizar en los aspectos más cruciales» (Cerda 1995: 50).

El aspecto anterior se relaciona con la necesidad de ser eficaz y productivo, que constituye otro de los aspectos que la investigación tratada resalta. Esta necesidad se aprecia en el discurso que la profesora observada mantiene en el aula, cuando plantea permanentemente que el tiempo hay que aprovecharlo y que no se puede perder: «a ver criaturitas, varias cosas les mandé a decir: que aprovecharán el tiempo»; «hagamos esto para no perder el tiempo»; «es mejor apurar para alcanzar a terminar». Esta idea de utilizar el tiempo productivamente se hace más explícita en relación con la preocupación del docente por terminar el programa. De esta manera, el docente transmite a los alumnos su manera de vivir y relacionarse con el tiempo; trasmite el valor de la productividad, que se expresa en el afán de lograr desarrollar el programa completo.

Otro aspecto vinculado al tiempo es la exigencia de esperar. Esta constituye una de las formas en que la escuela logra la homogeneización de los alumnos. Estos deben esperar a aquellos que se atrasan, deben permanecer callados cuando sus compañeros exponen, deben controlar sus deseos en función de las decisiones del docente o un colectivo:

> Espérate —dice la profesora a un joven que ha interrumpido dos veces para hacerle una pregunta en relación con el tema que expone—. Este tema lo veremos más adelante cuando tratemos el concepto de historia medieval. Anota este tema que te interesa porque ahora no tenemos tiempo de verlo. (Cerda 1995: 64)

En la espera se pone en suspenso el deseo personal, y el sujeto se pliega al deseo de otro (en este caso, al del docente).

Un aspecto que se relaciona íntimamente con el tema de la evaluación es el de la irreversibilidad del tiempo. Alumnos y docentes aprenden a darle determinados sentidos y valores a sus acciones al incorporar una conciencia temporal. La conciencia de contar con un tiempo limitado es un fondo sobre el cual los hechos y las acciones se llenan de sentido. Esa conciencia de los límites temporales hace valorar las situaciones y darles una dimensión en nuestra existencia.

La vida en las instituciones puede ser abordada como una tensión entre las lógicas de un tiempo racionalizado y otro afectivo. La primera está relacionada con la idea del tiempo como un plazo fijado para la consecución de metas bien definidas (en el caso de la escuela, el pasar el programa de estudio); la segunda es personal, y, en ella, las metas son menos palpables y los procesos carecen de tiempos particularmente definidos. Esta tensión es percibida por Cerda en un hecho que tiene una relación esencial con la evaluación:

> Es el último día de clases, una sesión extraordinaria que ella había pedido a los alumnos para que se expusieran los trabajos que faltaban y para hacer la evaluación final. El equipo al que correspondía exponer comienza a pegar los papelógrafos en el pizarrón. La profesora se acerca al grupo expositor y les dice que comiencen. Lo dice en voz baja. Luego alza la voz, y en tono solemne, se dirige al grupo: «Hoy es el último día que estamos juntos», con ello quiere marcar la idea de separación y de término de la relación con sus alumnos. Se queda callada un momento, como si quisiera hacer sentir la pérdida. Está en medio de la sala, retrocede algunos pasos, toma una silla que está al centro y la pone al lado de la mesa, como dándose tiempo para seguir hablando. El grupo está en silencio. «Decía que es el último esfuerzo. Si quieren que evalúe el día de hoy es un supremo esfuerzo». Explica que van a exponer su trabajo tres equipos y que después se hará la evaluación personal. En toda esta situación se ve como la profesora hace suya la lógica racional del sistema que la obliga a cumplir metas y objetivos. Se apropia a tal punto de esa lógica que incluso hace la advertencia de que si no alcanzan a presentar las exposiciones no hará la evaluación final en ese momento, lo cual implicaría citar a los alumnos a una nueva sesión. (Cerda 1995: 67)

En el hecho narrado, la profesora comienza por expresar sus sentimientos en relación con la separación de los alumnos, pero en un momento dado apela a la lógica institucional para reafirmar la finalidad propuesta a pesar de sus sentimientos. El término del curso ejemplifica el carácter irrecuperable del tiempo vivido entre profesores y alumnos, y muestra que ya se cumplió el tiempo estipulado para la formación de los alumnos. Lo que no se hizo ya no se puede realizar a pesar de todos los esfuerzos previos. La sesión adicional que la docente propuso para las exposiciones y evaluación final es una forma de intentar vencer la irrecuperabilidad del tiempo y, al mismo tiempo, enfrentar el sentimiento de pérdida que produce el fin del curso.

Desde el estudio de Cerda podemos advertir que la evaluación es, justamente, uno de los momentos en los que la conciencia temporal que la escuela transmite adquiere una agudeza mayor. Particularmente, las experiencias evaluativas contienen, de forma explícita e implícita, un sentido del tiempo en clave de logros o aciertos. Los exámenes representan una exigencia no solo en el dominio de un tema, sino que ese dominio puede ser ejecutado en un tiempo determinado sin posibilidades de alteración. En el fondo, lo que se está midiendo en los alumnos es su capacidad de utilizar un tiempo establecido por la autoridad para demostrar un saber. La aprobación de un examen revela un índice de productividad en el uso de un tiempo especialmente determinado. Más aún, hay exámenes que incluso definen el tiempo para resolver una parte del examen y luego continuar con la siguiente.

Un último aspecto, sugerido por la observación de Cerda es que las notas son simbolizadas, en la cultura escolar, como un síntoma de la irrecuperabilidad del tiempo. Las malas notas o notas bajas son leídas como tiempo improductivo y tiempo perdido; y, de alguna forma, son sancionadas por la escuela con los cursos de «recuperación», en los que se trata en un tiempo menor que el anterior de salvar las deficiencias. Desde nuestro punto de vista, si bien el tiempo ya no se puede volver a recuperar, la experiencia vivida sí es recuperable, en la medida en que docentes y alumnos puedan reconstruir los problemas y potencialidades hacia adelante.

Por otro lado, las instancias evaluativas necesitan de ambas lógicas de tiempo para lograr su funcionalidad. La lógica institucional es la que permite que las experiencias evaluativas no sean redefinidas según los estados de ánimo de cada docente; pero, por otro lado, la lógica afectiva posibilita suministrarle a dichas experiencias de un sello de experiencia humana y no de evaluación de cosas. Visto desde la perspectiva del alumno, se trata de un proceso de convivencia entre dos tiempos, contexto en el que deberá construir un equilibrio interno que le permita manejar su tiempo afectivo y, a su vez, el tiempo de la institución.

Las contribuciones de las investigaciones que se han resumido en las páginas precedentes ofrecen pistas de indagación sobre las prácticas evaluativas en las escuelas, y sobre la necesidad de valorar los alcances de la etnografía en la construcción de discursos sobre la relación entre evaluación y currículo oficial y oculto (Jackson); entre evaluación, clima emocional y expectativas del docente (Assaél y Neumann); entre evaluación y lógicas del conocimiento (Edwards); y entre la evaluación y la valoración del tiempo (Cerda).

El gráfico siguiente, elaborado sobre la base de los estudios anteriores, permite sintetizar los aportes y esbozar un esquema de trabajo sobre ciertas coordenadas en las que podemos seguir problematizando la evaluación educativa como un campo de estudio:



Siguiendo a Jackson se puede señalar que la metáfora central que la evaluación explicita es la del «buen alumno» y las significaciones de los atributos del buen alumno son aportadas tanto por el currículo oficial —dirigido a valorar los logros académicos— como por el currículo oculto —destinado, más bien, a valorar los códigos institucionales que el alumno ha aprendido a utilizar para ser positivamente reconocido—. De allí que hemos preferido una imagen gráfica de hacia a donde apuntan ambos tipos de currículos. En este sentido, el buen alumno es una construcción dinámica de significaciones que se superponen construyendo un ideal y un antiideal. El alumno ideal, según las orientaciones pedagógicas y otras, ha estado mayormente asociado a tres atributos, expresados aquí como capacidades: aprende, saca buenas notas y se porta bien. En términos deportivos, se diría que es el que juega bien, mete goles y sin tarjetas rojas y amarillas. El antiideal sería el que no aprende, saca malas notas y se porta mal.

La evaluación no solo califica de forma aprobatoria al alumno que ha respondido bien un examen sino al que, además, lo ha hecho sin copiar y en el tiempo previsto. Por ello, el aporte de Cerda sobre cómo los docentes transmiten una cultura del tiempo se puede integrar en las significaciones del currículum oculto. Especialmente, la evaluación enfrenta al alumno con el sentido de urgencia y productividad del tiempo.

Por otro lado, es posible de analizar la evaluación como parte de ciertas lógicas del conocimiento, de ciertas maneras en que el docente y los alumnos interactúan para que el conocimiento se concrete en el aula. Polarizando estas lógicas, Edwards enfrenta la lógica de la transmisión a la de la construcción. Dicha confrontación muestra que pueden existir grados hacia uno u otro lado, e incluso mezclas contradictorias. Se podría afirmar que el ser buen alumno se asocia al atributo de las buenas notas desde una lógica más instructiva, mientras que se vincula más al aprendizaje y, sobre todo, al aprender haciendo desde una lógica de construcción del conocimiento.

Asimismo, la evaluación se entiende en función de los microclimas que se gestan en torno a ella y de las expectativas que tienen los docentes de los alumnos. Es posible, como lo sugiere Assaél y Neumann, que ambas categorías estén vinculadas y que los climas evaluativos de mayor confianza y menos amenazantes se deban al tipo de expectativa que el docente tiene de los alumnos. En ese sentido, las investigadoras citadas invitan a reflexionar sobre cómo una expectativa optimista del docente sobre el rendimiento del alumno está relacionada con su situación social. El docente genera mejores climas ante alumnos que cuentan con mejores recursos socioculturales para aprender y aprobar. Pero también es posible que las expectativas sean una vía en dos sentidos y que los climas evaluativos estén influenciados por una expectativa recíproca entre docentes y alumnos.

Preferimos ubicar, en nuestro gráfico, las categorías de climas y expectativas, así como las lógicas del conocimiento, hacia la parte inferior de la pirámide para señalar el «suelo» en el que las evaluaciones ocurren y, por tanto, enfatizar la necesidad de considerar el contexto particular en el que se desarrolla. Si las categorías de currículo oficial y oculto pueden ser más transversales a toda la institución, las categorías aludidas son más funcionales al microcontexto que implica el aula, el curso específico en el que profesores y alumnos se encuentran.

En estas páginas se ha intentado dar cuenta de ciertas aproximaciones a la evaluación desde la prometedora veta de la etnografía educacional, así como elaborar un esquema de trabajo conceptual para seguir indagando en una de las áreas de estudio más desafiantes de la educación: la evaluación.

5. La evaluación nuestra de cada día

Desde hace buen tiempo diversas tendencias educativas han alertado sobre la reducción en la que parece haber caído parte de la educación escolar y han advertido que aprender es más que repetir; enseñar, más que dictar; y evaluar, más que calificar. En otras palabras, cada vez somos más conscientes de la evaluación que no queremos en nuestras escuelas. Ello es un paso importante para construir una propuesta alternativa de evaluación escolar, aunque siempre elaborar la alternativa sea una tarea todavía más exigente que criticar aquello que se considera «tradicional». Más aún, la alternativa debe no solo mostrarse teóricamente consistente sino, también, viable en los contextos concretos y heterogéneos de la escuela peruana. Por ello, la alternativa de evaluación no puede ser una receta sino, más bien, un conjunto de ideas-fuerza, de criterios, y sobre todo, de habilidades y actitudes internalizadas por el docente.

El denominado nuevo enfoque pedagógico que el Ministerio de Educación del Perú ha planteando mediante el Plan Nacional de Capacitación Docente hace una crítica explícita a un tipo de evaluación que es mejor superar:

> [...] ya no es posible seguir pensando en la evaluación como el medio para saber quién será promovido y quién repetirá de grado o bien en el instrumento sancionador y calificador en el cual importaban los contenidos aprendidos de memoria que respondían a unos objetivos mínimos comunes para todos. (Ministerio de Educación 1999a: 39)

Desde nuestra perspectiva, esta declaración resume el interés por avanzar en nuevas rutas que en realidad son las que han buscado y buscan muchos educadores.

5.1. Encinas y la evaluación en la escuela

Hace más de sesenta años uno de los educadores peruanos más notables del siglo XX, José Antonio Encinas,[1] cuestionaba, a partir de su experiencia como director

[1] J. A. Encinas (1886-1958) nació en Puno, departamento del altiplano peruano, en donde fue director de una escuela primaria entre 1907 a 1911. Su biografía está marcada por su actividad política, que lo

en una escuela del sur andino, una práctica evaluativa centrada en la memorización, la calificación y la saturación del alumno. En su trabajo de 1932, *Un ensayo de nueva escuela en el Perú*, en el que narra y sistematiza su experiencia, dice:

> El niño agoniza sobre los libros y las copias, veladas íntegras pasa para aprender de memoria todo aquello que debía haber sido objeto de un esfuerzo metódico y gradual [...]. Este criterio no dominó en el Centro Escolar. Los niños no fueron preparados artificialmente para un examen. Ellos no sintieron la tortura de los trágicos días de noviembre y de diciembre. Puedo estar seguro que ninguno se desveló para preparar un examen, pues ya lo habían rendido mes a mes. (Encinas 1986: 191)

Las afirmaciones anteriores revelan la búsqueda de un enfoque evaluativo centrado en el proceso, uno en el que los alumnos hacen un esfuerzo sistemático y paulatino a lo largo del año. La crítica de Encinas también se dirige al lenguaje evaluativo de su época y a las connotaciones vagas y confusas que ellas podrían generar sobre la vida del alumno en la escuela:

> Los funcionarios de la Dirección de Enseñanza no pueden decirnos lo que entienden por «aprovechamiento» y por «conducta». Son términos de una manifiesta vaguedad. El «aprovechamiento» es acaso la cantidad o calidad de conocimientos que el niño adquiere en la escuela, o es la utilidad que les reporte, o la forma como los asimila?, la «buena conducta» es, quizás la pasividad del estudiante, la entera sumisión y obediencia al maestro? En ambos casos, cómo es posible valuar el aprovechamiento o la conducta mediante vocablos de «sobresaliente», «bueno», «regular» y «malo»? A qué medida debe atenerse el maestro para otorgar estos calificativos? (Encinas 1986: 187)

Como se aprecia, existe en el razonamiento de Encinas un interés por reinterpretar críticamente el lenguaje evaluativo de su época y un atreverse a esbozar algunas preguntas sobre ciertas nomenclaturas y conceptos hegemónicos. Asimismo, su preocupación se centra en aquellas situaciones evaluativas predominantes en su época, como el examen oral ante un jurado, que implicaba para los niños una gran carga afectiva y la posibilidad de vivir un momento de vulnerabilidad emocional. Encinas cuenta la experiencia de un alumno de educación primaria muy distinguido en el curso de Aritmética, pero que, llegado el tradicional examen oral ante jurado, titubeo ante un sencillo problema de cálculo, de modo que se produjo, en él, un «acto de inhibición mental». No obstante este hecho, el jurado lo aprobó. Acto que Encinas valoró como adecuado, ya que, como otros actos análogos, «[...] infundió a los niños la confianza en sí mismos». Ciertamente, se descubre, en el testimonio que narra el educador andino, una franca preocupación por los climas afectivos que envuelven determinadas situaciones evaluativas.

---

llevó al congreso nacional en dos oportunidades, así como por su actividad universitaria, que lo hizo ser elegido rector de la Universidad Mayor de San Marcos y profesor visitante de diversas universidades del extranjero.

Otro eje de atención del trabajo de Encinas se relaciona con el trabajo grupal e interdisciplinario para enfrentar, en mejores condiciones, la dimensión evaluativa de la escuela. Encinas expresa una alta valoración por el trabajo grupal y autorreflexivo de los profesores ante los resultados de los exámenes, ya que descubre, en él, un intento de comprometerse con una lógica autocrítica frente a la propia manera de calificar y con una actitud más comprensiva frente al trabajo del estudiante: «No nos contentábamos con «calificar» los exámenes, sentíamos placer en dar razones y discutirlas, teniendo, con este motivo, una nueva oportunidad para rectificar errores, afirmar conceptos y seguir sosteniendo la personalidad del niño» (Encinas 1986: 189). La actitud descrita permite enfatizar la perspectiva evaluativa de Encinas, que propende a un tipo de evaluación que haga lo que se supone debe estar presente a lo largo del proceso educativo: ofrecer estructuras de soporte al niño y no estructuras de vulnerabilidad a su personalidad en formación.

Las preocupación de este educador por repensar la evaluación escolar tiene aún mayor alcance, pero las ideas aquí presentadas ayudan a llamar la atención sobre algunos aspectos que más tarde serán de apoyo en nuestra reflexión, como la importancia de una evaluación de proceso, el clima de las interacciones en ciertas coyunturas evaluativas, el papel de la autorreflexión del docente sobre su práctica evaluativa, así como su interés permanente por la autoestima del alumno.

5.2. Evaluar es también interactuar

Uno de los caminos sobre el cual es necesario seguir discurriendo es aquel orientado a una concepción más amplia de la evaluación. Para ello, el proceso de evaluación debe ubicarse en una cadena mayor de ampliaciones, en la que aprender sea más que repetir, enseñar más que dictar y evaluar más que calificar.

No se puede negar que la evaluación necesita de un momento de medición que deriva en la calificación; sin embargo, todo ello ocurre en medio de interacciones humanas. Una mirada y práctica de la evaluación que se haga cargo de las interacciones que se construyen durante la evaluación puede ser mucho más enriquecedora para la educación. Y ello porque esta se juega entre seres humanos y se hace, sobre todo en la educación primaria, con niños y niñas. En palabras de Vexler,

> [...] la evaluación, dentro de una conceptualización sociológica, sicológica y pedagógica, es un hecho educativo. Debe de ser un hecho educativo. Es más, algunos dicen que debe ser un hecho humano, porque siempre hay una interacción entre el evaluador y el evaluado, que a fin de cuentas no están midiendo calidad sino que están tratando de acercarse a la verdad en cuanto a las dificultades, avances y logros del aprendizaje de un ser humano. (1998: 22)

En una evaluación no solo es importante lo que se está evaluando y los instrumentos que sirven para ello sino, también, el tipo de interacción comunicativa que se construye cuando se evalúa, es decir, el contexto de convivencia en la cual transcurre. El docente debe preocuparse tanto de lo que quiere específicamente evaluar y de los instrumentos que utilizará para ello como del tipo de relaciones comunicativas que sostendrá con los educandos durante la evaluación.

La fuerte influencia de una concepción centrada en la medición ha limitado el surgimiento de una concepción más integradora de la evaluación. El costo de esa reducción ha sido muy alto y lo hemos pagado caro, convirtiendo la práctica y el discurso evaluativo en algo tan técnico, tan ambiciosamente «objetivo», que termina diluyendo a los sujetos de carne y hueso a los cuales se aplica. Como lo sostiene Basili y García, el estilo comunicacional-relacional es un factor que afecta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero «[...] incide particularmente sobre los momentos de la evaluación: el afecto y amabilidad del estilo relacional entre evaluadores y alumnos pueden estimular o inhibir los procesos mentales que arribarán a la expresión del conocimiento» (1995: 9).

La idea anterior se ubica en la misma línea de preocupación que Encinas planteara en torno al clima emocional de la evaluación, que algunas veces puede inhibir a la persona en lugar de estimularla a responder a un desafío. Como lo sostiene Gil (2003), se debe ampliar la evaluación más allá de lo que supone la actividad individual de los alumnos: la evaluación de aspectos como el clima de la clase, el funcionamiento de los pequeños grupos y las intervenciones del profesor, entre otros aspectos, contribuyen a romper con la concepción de la evaluación como simple enjuiciamiento de los alumnos y a hacer sentir que realmente se trata del seguimiento de una tarea colectiva para incidir positivamente en la misma.

En esta perspectiva se lee, en el referido texto del Plan Nacional de Capacitación Docente (Ministerio de Educación 1999a), una alusión a la caracterización alternativa de la evaluación como «una actividad interactiva». Esta es la idea que se debe profundizar y de la que se debe extraer todas las consecuencias teóricas y prácticas para repensar, particularmente, la formación inicial y la capacitación del docente en materia de evaluación.

Es sobre todo la evaluación formativa, la evaluación de proceso que se da en el día a día en el trabajo en el aula y que el nuevo enfoque pedagógico del Ministerio de Educación enfatiza, la que inspira a definir la evaluación como lo hiciéramos hace unos años:

> [...] evaluar es el proceso de interacciones comunicativas que la profesora/or intencionalmente realiza con las alumnas/os y padres de familia para comprender y emitir un juicio pedagógico sobre los avances y problemas de las alumnas/os en el logro de determinadas competencias con el fin de estimular permanentemente sus aprendizajes, fortalecer su autoestima y tomar decisiones en el campo de la enseñanza [...]. (Ministerio de Educación 1995: 13)

El concepto de interacciones comunicativas remite a imágenes más dinámicas de las relaciones entre las personas. Puede servir para dar cuenta de la intensidad de la interacción comunicativa que dos o más personas son capaces de construir en situaciones concretas mediante ciertos códigos de comunicación. Sugiere también la idea de personas en medio de un contexto fluido de relaciones verbales y no verbales, en el que están mentalmente activos, construyendo significados. Desde esta perspectiva no existe una pasividad absoluta ni unidireccionalidad en las relaciones entre las personas; hay una influencia recíproca y constante entre ellas, aun en situaciones en las que pareciera que una es más activa que la otra. Al mismo tiempo, ayuda a asumir la posibilidad de mensajes, actitudes y gestos no del todo previsibles y emergentes de la interacción propiamente dicha, tal como lo sostiene Gulley (1968).

Finalmente, la conceptualización de la evaluación como experiencia de interacción comunicativa permite situarla como parte del desafío que Delors (1996) propusiera en uno de sus famosos pilares de la educación: aprender a vivir juntos. Por intermedio de la evaluación aprendemos a convivir entre seres semejantes y diferentes que se merecen, unos a otros, reciprocidad en el trato y reconocimiento de derechos y deberes. Hay una sabiduría del tacto en la convivencia educativa que se desarrolla en la evaluación, una sabiduría que enriquece la calidad de la interacción que ella produce.[2]

5.3. Evaluar errores y aciertos con interacciones afirmativas

Un aporte del enfoque constructivista es aquel que ayuda a revalorar el potencial del error en el aprendizaje. El error constituye una fuente rica de posibilidades para llevar al alumno a un reconocimiento de su proceso y no solo de su producto, hecho que facilita el aprender a aprender. Sin embargo, también puede significar una invitación al desánimo o al temor frente al aprendizaje, hecho que depende de como haya sido el tipo de interacción.

De allí se deriva la importancia de formar y capacitar al docente en habilidades y actitudes de interacción con el alumno, sobre todo cuando este tiene dificultades para avanzar en su aprendizaje. Muchas veces, el docente tiene la disposición para enfrentar el error de los alumnos de manera más creativa, pero no encuentra, en su formación, aquel repertorio coherente de habilidades para saber interactuar en esos momentos. Y es que ese repertorio no surge de la noche a la mañana; hay que formarlo.

---

[2] Para una reflexión más amplia sobre la convivencia en los procesos educativos véase Sime 2002b.

Además de capacitar al docente en el uso de instrumentos de evaluación, este necesita ejercitarse en un conjunto de habilidades de interacción no solo para cuando el alumno se equivoca sino, también, para cuando acierta o muestra avances. A veces, el alumno no recibe el tipo de interacción necesaria para seguir sosteniendo su ritmo de aprendizaje. Una interacción basada en la indiferencia para ese sector de alumnos puede ser contraproducente.

Tipos de interacciones del docente ante los alumnos
Amenazante (les sobreadvierte) «Si no terminan rápido, no tendrán recreo». «Si molestas y no haces tu tarea, te vas del salón». «Si no apruebas... ya sabes como te va a ir». «Trabajen rápido y bien o no van a tomar desayuno». «Si respondes mal el ejercicio, te voy a poner un rojo de este tamaño en tu libreta».
Indiferente (no les dice nada) Entregar evaluaciones sin hacer ningún comentario ni mirar a los alumnos. No corregir a los alumnos cuando no contestan correctamente.
Autoritaria (les pega o grita) Jalar el cabello de una niña que no estaban haciendo su tarea. Gritar fuerte a un alumno que estaba distraído o interfiriendo con los demás. Coger fuerte del brazo a los niños que «hacen bulla». Utilizar un tono de voz muy alto con expresiones como «¡Siéntate!». «¡Cállate!», «¿Quién está haciendo bulla?». «¡Hazlo bien!». «¿Por qué te equivocas?».
Estigmatizante (los absolutiza negativamente) «Tú siempre te equivocas al sumar. Si no prestas atención, nunca vas a aprender». «No seas lento. Trata de aprender rápido». «Tu hermana sí que era buena estudiante. ¡Siempre sacaba buenas notas!». «Hasta ahora no puedes entender que la "i" lleva un punto arriba». «¿Hasta cuándo vas a seguir haciendo cuadrados que parecen rectángulos? Ya vamos a terminar la unidad y todavía no aprendes». «Otra vez tú, con los mismos errores...».
Irónica (ridiculiza/humor negro) «Vaya, por fin cumpliste con el trabajo. Ya era tiempo». «Ya era hora de que terminaras». «Te estabas demorando mucho... ya estábamos por cerrar el colegio». «Si te sigues equivocando tanto, las niñas te van a ganar». «¿Qué paso con nuestro campeón?».
Sobreestimulante (exagera cuando felicita) «Me gusta mucho como trabajas... Miren todos, otra vez, el trabajo de...» (lo reitera muy seguido).
Afirmativa (los estimula) Utiliza expresiones de aliento como «Pensemos con calma antes de contestar tan rápidamente». «Todos cometemos errores. La próxima vez lo harán mejor».

Una profesora evalúa mediante ejercicios en la pizarra. Y ahora llama a Diego, quien sale y dice: «¿Tengo que escribir todos los números hasta el 9 ahora en la pizarra? Me duele la barriga, profesora».

Tipo de interacciones comunicativas que el profesor puede fortalecer con sus respuestas:

- Interacción amenazante: «Si no lo haces, te irá mal en Matemática y no saldrás al recreo».
- Interacción indiferente: «Todos tienen que salir a la pizarra, quiéranlo o no».
- Interacción autoritaria: «¡Hazlo y no te quejes! (voz enérgica)».
- Interacción afirmativa: «Diego, creo que estás preocupado. Puede que sea difícil, pero inténtalo».

Hay que enfatizar la importancia que tiene para el docente formarse en aquellas habilidades y actitudes que permiten interacciones afirmativas, con gestos y palabras que afirmen al alumno y no lo debiliten, sino que, más bien, lo desafíen a superarse sin amenazarlo, lo dispongan al reto sin inhibirlo. Digámoslo de una vez: una propuesta alternativa de evaluación implica un docente con una concepción, habilidades y actitudes en otra dirección. Estas dos últimas cuestiones requieren mucho esfuerzo individual. Definitivamente, implican para el docente todo un reaprendizaje que movilizará los patrones con que fue evaluado durante la escuela y posteriormente, es decir, sus experiencias previas. Este reaprendizaje requiere de estructuras de apoyo sostenidas al interior de la escuela y desde la política educativa para impulsar no otra forma de evaluación sino una cultura diferente de evaluación escolar.

5.4. Evaluar con el lenguaje de la autoestima

El énfasis de Encinas en torno a sostener la personalidad del niño se puede hoy traducir en el concepto de promover la autoestima. Es indudable que la autoestima de las personas se hace más vulnerable cuando están expuestas a la mirada y voz de otros, y especialmente cuando se equivocan. No hay situación más especial y llena de potencialidades que la situación evaluativa (especialmente el examen). De hecho, varios autores han llamado la atención sobre los ámbitos de subjetividad que se tensionan en dichas circunstancias (Bicecci 1993 y Aray 1993). Un objetivo de la evaluación es, además de identificar los problemas y avances de los alumnos en el logro de determinadas competencias, el fortalecer su autoestima.

Como bien se afirma en la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria (Ministerio de Educación 1999b), «Los niños y niñas necesitan desarrollar capacidades de autovaloración positiva, tener confianza y seguridad en sí mismos». Creemos que el momento más exigente para que el alumno desarrolle esas capacidades es cuando se está produciendo una interacción evaluativa con el profesor. El carácter afirmativo,

estimulante y asertivo debe primar en el lenguaje que el profesor utiliza al momento de evaluar. Ese es el lenguaje de la autoestima, el que se involucra con la afirmación del otro. Por ello, es un lenguaje de las potencialidades: asume la evaluación como un desafío graduado para alentar el desarrollo de capacidades. El tacto pedagógico del docente se juega en esa habilidad para graduar las exigencias, para que ellas estén a la altura del educando y del proceso acumulado: ni una evaluación excesivamente simplista ni otra extremadamente forzada.

Hoy también hay más conciencia del papel que juega el lenguaje en la convivencia humana (Sime 2002b). Este no es solo un medio para comunicarnos sino parte constituyente de nuestra esencia humana: somos gracias al lenguaje. La sensibilidad por el lenguaje debe incorporarse como uno de los ejes de la formación y capacitación docente. Se trata de una sensibilidad activa, que busca evitar, en primer lugar, el uso de las lisuras, del grito y de la ironía en nuestra interacción con los niños. Hay que recordar siempre aquel artículo del Código de los Niños y Adolescentes del Perú: «El niño y adolescente tiene el derecho a ser respetados por sus educadores y a cuestionar sus criterios valorativos, pudiendo recurrir a las instancias escolares superiores, si fuera necesario» (Congreso de la República del Perú 2000, art. 16).

Por otro lado, dicha sensibilidad debe hacer que el lenguaje permita renovar el clima emocional del aula para que circulen ciclos de sana tensión con distensión. A veces, el lenguaje que se utiliza en la evaluación crea un clima cargado de tensión, y ello afecta el curso de la clase.

Asimismo, esta sensibilidad permite revisar, a partir de la perspectiva de Encinas, el uso del lenguaje evaluativo, especialmente el concerniente a las escalas de calificación. A veces, existe una carga demasiado técnica en la evaluación, y eso hace perder de vista su perspectiva pedagógica. Hay determinados códigos de calificación para ciertas pruebas que todavía utilizan los clásicos: «muy bueno», «bueno», «regular», «malo» o «nulo». ¿Qué puede significar para la autoestima del alumno calificar su aprendizaje con cualquiera de las dos últimas categorías? El mismo problema tienen los lenguajes gráficos que se utilizan para que los niños autoevalúen su aprendizaje. En ellos se utilizan diversas caritas y se asigna la carita triste al niño que encontró más dificultades. ¿Qué significa asociar la tristeza a la actividad del niño que justamente debiéramos entusiasmar más con el aprendizaje?

Una evaluación interesada en afirmar la autoestima de las personas y potenciar lo mejor de ellas para enfrentar el desafío de aprender asume el papel que juegan las interacciones, el lenguaje y el diálogo en la convivencia que se construye en el aula. Para superar una práctica evaluativa que recae en el docente como autoridad cerrada y en las calificaciones como instrumentos disciplinarios, Giroux y Penna proponen una evaluación cuya fuerza está en su carácter dialógico, interactivo: «[...] ella misma implica un diálogo entre estudiantes y profesores sobre los criterios, la función y las consecuencias del sistema evaluativo» (1990: 82). En ese sentido, los autores sugieren que este tipo de calificación dialogada «[...] pone en manos de los estudiantes cierto

control sobre la asignación de las notas y al mismo tiempo atenúa la correspondencia tradicional entre calificaciones y autoridad» (1990: 82). Es interesante anotar las posibilidades que se pueden abrir cuando logramos explicitar a tiempo los criterios de evaluación, sobre todo de aquellos trabajos más exigentes. Más aún, se puede llegar a elaborar con los propios alumnos, siguiendo la pista de los autores, los criterios de evaluación y proponerles que, sobre la base de ellos, se autoevalúen o coevalúen entre pares. Sea como fuere, lo cierto es que los docentes están obligados a precisar y comunicar con qué criterios serán evaluados los trabajos y avances de los educandos.

En un tono similar, Santos se aproxima a una perspectiva evaluativa caracterizada como «un proceso de diálogo, comprensión y mejora», en el que el juicio de valor que la evaluación realiza se basa y nutre del «diálogo y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada». Más aún, el citado autor afirma que

> [...] los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde actitudes abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar las condiciones (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos requisitos éticos que garanticen el respeto a las personas. (Santos 1993: 37)

Montes se ubica en la misma perspectiva cuando afirma que para desarrollar una actitud evaluativa enriquecedora es necesario que se «[...] establezca un apropiado clima conversacional en el aula a fin de que los alumnos puedan expresar sin miedos sus dificultades y, que dé la posibilidad a que los alumnos se equivoquen sin temor a recibir sanciones» (1998: 8).

La posibilidad que abre el dialogar sobre la evaluación con los alumnos marca un clima comunicacional diferente y genera condiciones para desmitificar la evaluación, tornarla más transparente y crear espacios de corresponsabilidad entre los principales actores del proceso evaluativo (profesores y alumnos). Ello demanda, por cierto, una actitud madura de ambos actores, para que los diálogos no se conviertan en una suerte de facilismo evaluativo a cambio de asegurar el orden y la disciplina en aula o un «buen clima» de amistad con el docente.

5.5. Metaevaluación: autorreflexión crítica sobre la práctica evaluativa

Uno de los aspectos que Encinas ha permitido introducir, al inicio de esta parte del trabajo, es la importancia del trabajo en equipo y de la revisión autocrítica del docente de su propia práctica evaluativa. Si se sigue ahondando en la búsqueda de una evaluación alternativa, no solo se trata de formar y capacitar a los docentes para evaluar

sino, también, para metaevaluar. Algunos han definido este último concepto como la evaluación que se hace sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados durante la evaluación. Nosotros quisiéramos ampliar dicha concepción a partir de un trabajo previo (Sime 1998). Consideramos la metaevaluación como la autorreflexión crítica, contextualizada y pluridisciplinaria que hace el docente sobre su práctica evaluativa para comprenderla y mejorarla.

La definición propuesta puede ayudar a enfatizar el papel insustituible que tiene el docente en la reflexión sobre su propia experiencia de evaluación. En ese sentido, se trata de una autorreflexión que únicamente deviene en crítica en la medida en que logre plantearse preguntas no solo sobre la validez y confiabilidad de los exámenes o pruebas aplicadas sino, también, sobre los aspectos contextuales que influyen en la evaluación propiamente dicha, así como sobre sus aspectos implícitos y sus consecuencias. Todos estos aspectos deben ser observados para lograr una verdadera posición crítica.

Entre los aspectos contextuales, se encuentran el machismo, el racismo y otras formas de discriminación social y cultural que se hallan presentes en la sociedad y que logran filtrarse en la conducta evaluativa del docente; entre los aspectos implícitos, el tipo de interacción y el clima emocional que se generan en el aula durante las evaluaciones; y entre sus consecuencias, las reacciones de las familias frente a la entrega de notas y otros comportamientos en torno a la evaluación de sus hijos. Sobre esto último, el desafío más grande para los docentes es repensar como superar aquel círculo vicioso que existe en nuestra sociedad entre las notas desaprobatorias, el clima amenazante que rodea al alumno, su mayor temor ante la evaluación y la mitificación que aquel hace de esta. Este reto pone al docente frente al fantasma de la nota, aunque la culpa no la tiene ella sino la cultura escolar y familiar, que la han sobrevalorado en nuestra sociedad.[3]

En definitiva, metaevaluar es un ir a lo explícito e implícito, a los fondos y a las formas, a los contextos de influencia y a las repercusiones. Lo importante de la metaevaluación es que el docente cuente con un espacio para problematizar los diferentes aspectos que están dentro y alrededor de la evaluación, así como para interrogarse sobre aquellas rutinas que han sido asumidas como «normales» por la fuerza de la tradición y la cultura escolar. Su función profesional no se reduce a una finalidad solo instrumental —aplicar instrumentos, calificar y entregar resultados—, sino que se amplia hacia una función reflexiva que busca una mayor satisfacción profesional.

La metaevaluación así entendida es un momento para ir más allá de la evaluación, para tomar una «oxigenante» distancia crítica respecto a ella, una distancia

---

[3] La presencia de maltrato de niños y adolescentes en la familia peruana es preocupante. Casi el 25 por ciento de los padres de familia de alumnos de colegios estatales afirma que frente al fracaso escolar de sus hijos toma como medida la disciplina (Ansión y otros 1998). Una encuesta de 1995 muestra como se distribuyen las reacciones de los padres: el 41 por ciento golpea a sus hijos; el 20 por ciento los flagela; el 9 por ciento les causa lesiones; el 11 por ciento no los castiga físicamente; y el 19 por ciento no los castiga (Ramírez y otros 1997).

que ayude a mirar con otros ojos su complejidad. Es un atreverse a poner entre interrogantes los propios supuestos que se tienen acerca de la actividad de evaluar y que están insertos en la práctica cotidiana de las instituciones educativas. Así, se podrá explorar en qué medida, al evaluar, están funcionando ciertos prejuicios que pueden ser negativos. Existe, por ejemplo, un prejuicio social que implica una visión fatalista del alumno de sectores populares y que afirma que esta situación socioeconómica lo condena al fracaso escolar. Asimismo, existe un prejuicio de género que lleva a subvalorar el potencial de desempeño de las mujeres para determinados saberes (por ejemplo, las ciencias). Otro prejuicio, que podríamos llamar psicológico, se da en relación con la conducta de los alumnos: aquellos muy inquietos, que se «portan mal», no podrán nunca aprender; solo los que se «portan bien» pueden aprender. Y así se podrían seguir señalando otros prejuicios que en ciertos casos pueden estar influyendo implícitamente en la práctica de evaluación del docente.

Dado que la metaevaluación es un ir más allá para volver, se busca problematizar la evaluación que se produce para mejorarla cualitativamente. Se intenta que el metaevaluar sirva para poder mejorar los criterios, los instrumentos y los sistemas de calificación, así como las interacciones y el lenguaje que se utilizan en las evaluaciones. La fuerza de la metaevaluación radica en los impulsos y claridades para alentar la inserción prudente de cambios en las prácticas de evaluación escolar.

La metaevaluación puede ser más sistemáticamente desarrollada por intermedio de proyectos de investigación-acción, mediante los cuales equipos de docentes se hagan cargo de determinados problemas en la evaluación y busquen enfrentarlos de manera sistemática y colegiada, y no solo eventual y dispersa. Para ello se usarán diversos medios que deben ser verificados en la propia experiencia. La denominada investigación protagónica, centrada en la autorreflexión crítica de episodios sobre la evaluación, también es una forma de metaevaluación que sirve para develar los supuestos y concepciones que del alumno, del aprendizaje, de la desaprobación y de la escuela se hacen los docentes. El siguiente fragmento es una ilustración de esta posibilidad:[4]

Los tuve que reprobar

> El episodio se relacionaba con la repetición de curso de cuatro alumnos dé un segundo básico. La profesora lo plantea pues está muy preocupada de que a pesar de sus esfuerzos no pudo hacer nada con estos cuatro niños. Un diagnóstico realizado en su curso, al inicio de año, mostró que diez alumnos tenían problemas de rendimiento. Seis de ellos lograron remontar en el transcurso del año académico.

[4] Esta experiencia es la de un taller de investigación protagónica desarrollada en Bolivia por la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana en Bolivia. Sus resultados están recogidos en *Momento Informativo*, Boletín TED, n.º 17, mayo de 1993.

La decisión de reprobar a los otros cuatro le llevó siete días. Para ella fue lamentable, pero sintió que, finalmente, era lo más justo y los tuvo que reprobar.

Para tomar la decisión, hizo una evaluación cuantitativa, es decir, a partir de los resultados del examen; pero también cualitativa, tratando de considerar el proceso de aprendizaje más complejo de esos alumnos, así como sus características particulares.

Por una parte, los cuatro no respondieron en la prueba de lectoescritura. Si bien habían avanzado y lograban escribir palabras simples, «no lograron tener una lectura de comprensión, leen silabeando, les fallan muchos detalles. En este sentido, no es bueno pasarlos de curso pues no estarían preparados para tercero».

Además, los cuatro niños presentaban diversos problemas.

«Juan, a pesar de que había avanzado mucho en la prueba, sólo escribió su nombre. Además, tenía problemas de conducta, era muy inquieto, estaba constantemente fuera de su sitio, no era participativo, y si lo hacía, no lo hacía en forma democrática; no le gustaba hacer sus tarea, si lo hacía, hacía muy poco».

«Elena no era participativa, no le gustaba participar, no hacía las actividades, y si las hacía era por exigencia de la profesora: tampoco hacía sus deberes. En su casa no la apoyaban, no le habían comprado el texto. Era una niña que no ponía interés en su aprendizaje».

«Silvia escribía palabras fáciles. Sin embargo, tampoco estaba apta para tercero porque no sabía razonar, le faltan muchos detalles. Además no le gustaba hacer las tareas, era floja. Los padres eran muy descuidados y con frecuencia no la mandaban a clases».

«Silvia entró directo a segundo. Ha puesto su voluntad, ha avanzado desde la nada, por lo menos escribe su nombre y algo de matemáticas, ¡ahora! Pero de lectoescritura no, no escribe correctamente, no tiene lectura comprensiva, va para el fracaso en tercero. En cambio, si repite, la profesora de segundo la reforzará algo más y podría salir adelante».

«El grupo se concentró, a partir de lo relatado por la protagonista, a reflexionar sobre las concepciones pedagógicas que podrían estar subyaciendo a la decisión de dejar repitiendo a los alumnos».

En esta reflexión, surgieron diversas hipótesis en relación a la concepción de alumno, a la concepción de enseñanza y aprendizaje, al papel de la retención en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la concepción de escuela.

En relación a la concepción de alumno que podría estar detrás de la racionalidad de la protagonista para retener a los niños, se señalaron como hipótesis:

- El alumno que no cumple con ciertos requisitos es un mal alumno.
- Un tipo de alumno que tiene que cumplir con ciertos requisitos para pasar a otro grado, que tendría que tener cierto tipo de aprendizaje para que no tenga problemas en el grado siguiente.

- El alumno tiene que responder a lo que la sociedad le pide —valores, costumbres—, si no, reprueba.
- Un alumno, como receptor, tiene que recibir. La función del alumno es adquirir conocimientos y hábitos, si no cumple es retenido.

En relación a la concepción de enseñanza aprendizaje, que podría subyacer a la racionalidad de la protagonista, se plantearon las siguientes hipótesis:

- Una concepción que privilegia tanto la enseñanza como el aprendizaje de contenidos; se está velando sólo porque los alumnos aprendan a leer y a escribir.
- Se vela por los contenidos y no por otros niveles de aprendizaje, como habilidades para la vida real.
- Se va más al contenido que a la formación, más al nivel informativo que formativo.
- Existe una visión conductista de estímulo respuesta, si el alumno no responde al engranaje de la sociedad, es decir a lo que la sociedad le ha transmitido, tiene que ajustarse. Para eso, el castigo que es reprobar, sirve para que vuelva al redil, para que la sociedad siga funcionando.
- Sería una educación bancaria, donde el alumno es un receptor; y si no transmite lo que ha recibido, no puede pasar.
- El profesor marca un ritmo de aprendizaje, una línea.

En relación al papel de la retención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se señalaron las siguientes hipótesis:

- La reprobación se utiliza como castigo para que el niño se adapte a lo que le impone la escuela. Es una forma de castigar al que no ha cumplido para dar un ejemplo a otros.
- La retención seria una forma de hacer justicia para no perjudicar al alumno, ayudándolo para que no fracase.
- Cuando el aprendizaje de un niño es dificultoso es necesario retenerlo para que no tenga mayores dificultades en los aprendizajes futuros. De esta manera, es una forma de solucionarle un problema al niño.
- La retención sirve para que el alumno pueda retener lo que no retuvo el año anterior.

En relación al rol de la escuela, se señalaron hipótesis como las siguientes:

- La escuela tiene que satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, como son el aprender a leer y aprender a escribir.
- El rol de la escuela es la capacitación de los alumnos. Para cada arado hay normas preestablecidas sobre los aprendizajes a ser logrados, y eso se tiene que cumplir. Los alumnos tienen que adaptarse a lo que la escuela ha programado.

El grupo continuó su trabajo intentando analizar críticamente las concepciones develadas.

Motivar en los docentes el ejercicio de una problematización de su práctica evaluativa, como la que nos inspira Encinas e ilustra el ejemplo de los párrafos anteriores, conlleva la potenciación de ciertas habilidades reflexivas y actitudes de madurez profesional y de confianza en ellos mismos para afrontar los problemas y desafíos que de la actitud reflexiva que se les demanda pueden surgir. Ello exige, además, un esfuerzo para poner en diálogo los discursos teóricos y las prácticas concretas. No se trata de olvidarnos de los aportes especializados sino de buscar un reencuentro con ellos desde la palabra razonada del docente sobre su actuar evaluativo.

Las ideas que se han presentado brevemente intentan motivar una concepción diferente de la formación inicial y de la capacitación del docente desde dos grandes perspectivas. Por un lado, este debe estar formado para saber interactuar durante la evaluación con los alumnos y tratar de construir interacciones comunicativas afirmativas, antes que amenazantes, indiferentes, autoritarias, irónicas o estigmatizantes, es decir, interacciones en que el lenguaje de la autoestima sea crucial. Por otro lado, debe estar preparado para reflexionar críticamente sobre su propia práctica de evaluación a fin de mejorarla.

En otras palabras, junto con la formación y capacitación docente en aspectos de contenido e instrumentales de la evaluación (especificación de indicadores e instrumentos), se debiera igualmente acentuar otro conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, como los necesarios para la interacción comunicativa durante la evaluación y para la metaevaluación. Creemos que ambos pueden aportarnos a mejorar la calidad de la evaluación y de nuestra convivencia en el aula.

Bibliografía

Anderson, G.

1989 «Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status and New Directions». *Review of Educational Research,* vol. 59, n.º 3, pp. 249-270.

Ansión, J. y otros

1998 *Educación: la mejor herencia.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Aray, J.

1993 «El examen, la neurosis de examen y el examen como factor neurotizante». En A. Díaz. (comp.) *El examen: textos para su historia y debate.* México D.F.: UNAM.

Assaél, J. y E. Neumann

1991 *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas.* Santiago de Chile: PIIE.

Barbier, J. M.

1993 *La evaluación en los procesos de formación.* Barcelona: Paidós.

Basili, F. y J. M. García

1995 *Medición de logros de aprendizaje en el Perú: situación actual y propuestas.* Lima: UNICEF.

Bicecci, M.

1993 «La angustia y la situación de examen». En A. Díaz (comp.). *El examen: textos para su historia y debate.* México D.F.: UNAM.

Brumlik, M. y H. Holtappels

1992 «Mead y la perspectiva accionista de los actores escolares. Aportes interaccionistas a la teoría de la escuela». *Educación,* vol. 46.

BRICHAUX, J.
1999 «La profesionalización de la actividad socioeducativa». *Educación Social*, n.º 12, mayo-agosto, pp. 106-118.

BOURDIEU, P.
1996 [1970] *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Laia.

CARREÑO, F.
1987 *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México D.F.: Trillas.

CASTAÑEDA, A.
2002 «De la teoría de la reproducción a la teoría crítica. Elementos para una pedagogía crítica como política cultural». Tomado de <http://dgenamdf.sep.gob.mx>.

CERDA, A.
1995 *Normas, principios y valores en la interacción profesor-alumno*. Serie de Investigación Colección Etnográfica n.º 5. Santiago de Chile: PIIE.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ
2000 Código de los Niños y Adolescentes del Perú (ley 27337).

DÍAZ, A.
1993a «Algunas reflexiones teóricas sobre la evaluación escolar». *Momentos Informativo*, Boletín TED, n.º 17, Santiago de Chile, PIIE, mayo, pp. 10-16.
1993b «Problemas y retos del campo de la evaluación». *Aportes* n.º 39. Bogotá: Dimensión Educativa.

DÍAZ, A. (comp.)
1993 *El examen: textos para su historia y debate*. México D.F.: UNAM.

DÍAZ, M.
1996 «¿Es posible evaluar objetivamente? Una aproximación crítica». En M. Peréz y G. Bustamante. *Evaluación escolar: ¿resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

DRUCKER, P.
1993 *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.

DE NATALE, M. L.
1990 «Rendimiento escolar». En G. Flores D'Acais e I. Gutiérrez Zuluaga. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.

DELGADO, K.
1995 *Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes.* Lima: Logo.

DELORS, J.
1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional.* Madrid: Santillana.

DE LANDSHEERE, G.
1985 *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa.* Barcelona: OIKOS-TAU.

DUART, J.
1999 *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores.* Barcelona: Paidós.

ENCINAS, J. A.
1986 [1932] *Un ensayo de escuela nueva en el Perú.* Lima: CIDE.

ENGLISH, F. y J. HILL
1995 *Calidad total en la educación.* México D.F.: Edamex.

EDWARDS, V. y otros
1995 *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

FERRER, V.
1994 «Algunas reflexiones sobre la evaluación y el proyecto "Filosofía para niños"». *Aprender a pensar,* n.os 9-10, pp. 22-46.

FOUCAULT, M.
1980 *Vigilar y castigar.* México D.F.: Siglo XXI.

FLÓREZ, R.
1994 *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Santa Fe de Bogotá: MacGraw-Hill.

GEERTZ, C.
1987 *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

GERMANÁ, C.
1999 «Pierre Bourdieu: la sociología del poder y la violencia simbólica». *Revista de Sociología,* n.º 12, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tomado de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/sociologia/vol11/art011.htm>.

GIROUX, H.
1995 *Teoría y resistencia en educación.* México D.F.: Siglo XXI.

GIROUX, H. y A. PENNA
1990 «Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto». En H. Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GUERRERO, L.
1994 *Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia.* Lima: IEP.
1997 «¿Qué significa educar para hacer ciudadano?». En G. Espino (comp.). *Educación y ciudadanía: propuestas y experiencias*. Lima: Tarea-USAID.

GOETZ, J.
1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigaciones educativas.* Madrid: Morata.

GIL, D.
2003 «La necesidad de innovaciones en la evaluación». Tomado de <http://www.oei.org.co/oeivirt/gil02d.htm>.

GUILLEY, H.
1968 *Discussion, Conference, and Group Process*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winstom, Inc.

HYMES, D.
1993 «Que es la etnografía?». En H. Velasco y A. Diaz de Rada (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid: Trotta.

HOSKIN, K.
1997 «Foucault a examen: el criptoteórico de la educación desenmascarada». En S. Ball (comp.). *Foucault y la educación: disciplina y saber.* Madrid: Morata.

HOUSE, E.
1997 *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

IGUÍÑIZ, M. y C. DUEÑAS
1998 *Dos miradas a la gestión de la escuela publica.* Lima: Tarea.

JACKSON, P.
1994 *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S.
1986 *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

LACASA, P.
1994 *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.

LAWTON, D.
1987 «La evaluación del contenido de un currículo». En D. Lawton. *Programas de estudios y educación permanente*. París: UNESCO.

LEÓN, E. y M. STAEHELI
2001 *Cultura escolar y ciudadanía. Investigaciones etnográficas 2001 en Ayacucho y Lima*. Lima: Tarea.

LITWIN, E.
1994 «La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo». En A. Puiggrós y C. Pedro (comps.). *Universidad y evaluación: estado del debate*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social.

MARENGO, R. y I. SVERDLICK
1996 «La evaluación sigue en debate». *Contexto e Educacão*, n.° 42, abril-junio, pp. 86-97.

MARSCHALL, J.
1997 «Foucault y la investigación educativa». S. Ball (comp.). *Foucault y la educación: disciplina y saber*. Madrid: Morata.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
1995 *Guía de evaluación 1*. Programa de Educación Básica para todos (PEBT). Lima: Ministerio de Educación.
1999a *Manual para docentes de educación primaria*. Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Lima: Ministerio de Educación.
1999b *Estructura curricular básica para la educación primaria*. Lima: Ministerio de Educación.

MORAGUES, M.
1996 *Hacia la escuela posible. Sistematización del proyecto educativo del colegio La Casa de Cartón*. Lima: Tarea.

MORIN, E.
1994 *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

MONTES, I.
1998 «Constructivismo pedagógico y evaluación en el aula». *Agenda Educativa*, n.° 11, pp. 5-9.

NAYLOR, F. D.
1990 «Student Evaluation and Examination Anxiety». En H. Walberg y G. Haertel (eds.). *The international Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press.

NILO, S.
1981 «El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa». *La Educación. Revista Latinoamericana de Desarrollo Educativo*, n.° 86, año XXV, pp. 97-109.

OGBU, J.
1993 «Etnografía escolar. Una aproximación múltiple». En H. Velasco y A. Díaz de Rada (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid: Trotta.

PEBT (Programa de Educación Básica para Todos)-MINISTERIO DE EDUCACIÓN
1995 *Guía de evaluación 1*. Lima: Ministerio de Educación.

PERRENOUD, P.
1990 *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.

PÉREZ, A.
1994 «Los avatares de la evaluación». En A. Puiggrós y C. Pedro (comps). *Universidad y evaluación: estado del debate*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social.

RAMÍREZ, E. Y OTROS
1997 *Hacia una propuesta de educación primaria para el Perú. Alternativas pedagógicas y de gestión.* Lima: Foro Educativo.

ROCKWELL, E.
1995 *La escuela cotidiana.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Rotger, B.
1990 *Evaluación formativa.* Monografías para la Reforma, 9. Madrid: Cincel.

Santos, M. A.
1993 *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga: ALJIBE.
2000 «Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética». *Acción Pedagógica*, vol. 9, n.os 1-2, pp.18-23. Tomado de <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol9num1y2/art3_12v9.pdf>.

Scriven, M.
1984 «Evaluation ideologies». En R. Conner y otros (eds.). *Evaluation Studies Review Annual,* vol. 9. California: Sage P.
1986 «Frontiers of Evaluation». En D. Cordray y M. Lipsey (eds.). *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 11. California: Sage P.

Stubbs, M., R. Bernardette y T. Sally
1979 *Observing Classroom Language*. Milton Keynes: The Open University Press.

Stubbs, M.
1983 *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural.* Madrid: Alianza Editorial.

Sime, L.
1995 «¿Qué hay más allá de la nota?». *Tarea,* n.º 36, noviembre, pp. 32-37.
1998 «Metaevaluación: ir más allá de la evaluación para volver sobre ella». *Educación,* vol. VII, n.º 4, septiembre.
2001 «La evaluación nuestra de cada día». *Educación,* vol. X, n.º 19, septiembre, pp. 77-90.
2002a «La evaluación desde la perspectiva de los estudios etnográficos». *Educación,* vol. X, n.º 20, pp. 71-89.
2002b *Hacia una pedagogía de la convivencia.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Straw, R. y T. Cook
1990 «Meta-evaluation». En H. Walberg y G. Haertel (eds.). *The international Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press.

Stufflebeam, D. y S. Field
1987 *Evaluación sistemática.* Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, L.
1984 *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.

TORRES, J.
1991 *El currículo oculto.* Madrid: Morata.

TOVAR, T.
1995 *Las mujeres están queriendo igualarse. Género en la escuela.* Lima: Tarea.

VÁSQUEZ, A. y I. MARTÍNEZ
1996 *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica.* Barcelona: Paidós.

VEXLER, I.
1998 «La evaluación en el marco de la nueva propuesta curricular». Mesa Redonda. *Agenda Educativa,* n.º 11, pp. 14-31.

VELASCO, H. y A. DÍAZ DE RADA (eds.)
1993 *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid: Trotta.

Este libro se terminó de imprimir
en los talleres de
Didi de Arteta S.A.
Bernardo Alcedo 548
Lince, Lima

Evaluación educativa: Enfoques para un debate abierto intenta inspirar una tendencia autorreflexiva en aquellos que desarrollamos una práctica evaluativa frecuente. Con este objetivo se presentan cinco artículos que buscan servir de estímulo para ejercitar algo que nunca debemos dejar de valorar: dedicarle un espacio entre las tareas prácticas y urgentes cotidianas al debate sobre la evaluación.

Los títulos de los artículos incluidos («Metaevaluación: ir más allá de la evaluación para volver sobre ella»; «Discursos críticos sobre la evaluación escolar»; «La evaluación desde la perspectiva de los estudios cualitativos»; «La evaluación: una mirada desde Foucault, Perrenoud y Bourdieu»; «La evaluación nuestra de cada día») nos dan una idea de la diversidad de enfoques que han sido convocados para abordar uno de los aspectos más controvertidos y exigentes de los procesos educativos.



ISBN 978-9972-42-701-3

